

# **FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS**

**Ana Rita Nunes Vaz**

## ***Cooperação na Sala de Aula***

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada  
Do Mestrado em Ensino do Português e das Línguas Clássicas  
no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**

**SETEMBRO DE 2010**



Relatório apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção  
do grau de Mestre em Ensino do Português e das Línguas Clássicas  
no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Relatório realizado sob a orientação científica da  
Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva,  
Professora Auxiliar do Departamento de Ciências da Educação  
da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas  
e do Professor Manuel Rodrigues,  
Professor Auxiliar do Departamento de Estudos Portugueses  
da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família: à minha mãe, Leonor Nunes, que me deu muito apoio, acreditou em mim e ajudou-me a ter fé; ao meu pai, António Vaz, que me conhece bem e me incentivou a pôr o que sou em tudo o que faço e a dar sempre o meu melhor. Sem o apoio, a experiência e os conselhos de ambos, o ano de estágio não teria sido o mesmo.

Estou também muito grata a todas as pessoas que, de uma forma ou doutra, me incentivaram a lutar por um sonho – seguir pelos caminhos da Educação. A todos os amigos que tiveram, nalgum momento, uma palavra de ânimo e me deram força para continuar a caminhar, expressei também o meu agradecimento. Em particular, agradeço à minha amiga de infância Carla Dias que, mesmo distante, me ajudou a superar as etapas mais difíceis e transmitiu-me sempre muita força e confiança.

Agradeço também aos meus colegas de estágio: à Filipa Filipe, pela companhia em muitas horas, alegres e tristes; à Luísa Nobre, pelo apoio incondicional e pelas palavras de amizade; ao David Rodrigues, pelo humor invulgar.

Agradeço às orientadoras da Escola Secundária com 3.º ciclo de Pedro Nunes, Rosário Silva e Leonor Sardinha, cuja experiência aliada ao trabalho que fizemos em conjunto permitiu colher bons frutos deste ano de estágio. Agradeço ainda à Professora Regina Garcia, à Professora Helena Prata e ao Professor Luís Prista da Escola Secundária José Gomes Ferreira, em Benfica, a simpatia que tiveram em deixar-me assistir às suas aulas.

Uma palavra de agradecimento aos meus orientadores da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. À Professora Maria do Carmo Vieira da Silva, pela confiança em mim e pela dedicação que teve em todas as etapas da escrita do relatório. Foi graças às suas palavras que tive a energia necessária para escrever. Ao Professor Manuel Rodrigues, pelo acompanhamento do estágio e do relatório e por estar sempre disponível para ajudar no que for preciso. Ainda na FCSH, gostava também de agradecer à Professora Leonor Santa-Bárbara por toda a disponibilidade e ajuda; à Professora Paula Costa e ao Professor Gustavo Rubim pela amabilidade que tiveram em aceitar o convite para ir ao Pedro Nunes.

Não posso deixar de expressar o meu agradecimento à Mafalda Veiga, cuja música me transmitiu a calma necessária em momentos de maior tensão.

**RESUMO**  
**ABSTRACT**

**COOPERAÇÃO NA SALA DE AULA –  
PONTO DE PARTIDA PARA UMA REFLEXÃO  
SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

**COOPERATION IN THE CLASSROOM –  
A STARTING POINT FOR REFLECTION IN MY MA IN TEACHING**

**ANA RITA NUNES VAZ**

**PALAVRAS-CHAVE:** cooperação, aprendizagem cooperativa, interdependência, observação, reflexão.

**KEYWORDS:** cooperation, cooperative learning, interdependence, classroom observation, reflection.

Este relatório incide sobre a minha Prática de Ensino Supervisionada (P.E.S.) na Escola Secundária com 3.º ciclo de Pedro Nunes, ao longo do ano lectivo de 2009/2010. O relato e respectiva reflexão crítica centram-se na observação de aulas e na prática lectiva referente ao 12.º ano em Português e ao 11.º ano em Latim. O tema abordado – Cooperação na Sala de Aula – constitui um ponto de partida para esse relato e reflexão.

This report refers to my MA in Teaching as a teacher of Portuguese and Latin at the Secondary School of Pedro Nunes in the school year 2009/2010. Its aims are both to give a report of my activity as a trainee teacher and to reflect upon it, as far as classroom observation and teaching practice are concerned. I taught Portuguese to the twelfth-form and Latin to the eleven-form. My choice of topic – Cooperation in the Classroom – serves as a starting point for that report and critical reflection about my traineeship.

## ÍNDICE

Introdução .....	8
Capítulo I: Enquadramento Institucional .....	10
I. 1. Os primeiros passos na ESPN .....	10
I. 2. Uma Escola com História .....	10
I. 3. O Espaço Físico .....	11
I. 4. As Pessoas: os alunos, os professores e o pessoal não docente .....	13
Capítulo II: A Cooperação na Sala de Aula .....	15
II. 1. Conceito de Cooperação .....	15
II. 1.1. Os Cinco Elementos Essenciais .....	16
II. 2. A Aprendizagem Cooperativa: (des)vantagens e dificuldades . ...	18
II. 2.1. Vantagens .....	18
II. 2.2. Desvantagens .....	19
II. 2.3. Dificuldades .....	19
II. 3. A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula .....	23
II. 3.1. Formação e Cooperação entre Professores .....	23
II. 3.2. Fases do Processo de Implementação .....	23
II. 3.3. Abordagens e Grupos .....	26
Capítulo III: Estágio em Português .....	27
III. 1. Caracterização da Turma .....	27
III. 2. Relação Pedagógica: afectos, cooperação e sensibilidade .....	27
III. 3. Observação de Aulas .....	28
III. 3.1. Rosário Silva .....	28
III. 3.2. Luísa Nobre .....	28
III. 4. Aulas de Substituição .....	29

III. 4.1. Caracterização das Turmas .....	29
III. 4.2. Método de Trabalho, Materiais e Cooperação .....	29
III. 5. Prática Didáctico-Pedagógica .....	30
III. 5.1. Método de Trabalho .....	30
III. 5.2. Materiais .....	30
III. 5.3. Cooperação na Sala de Aula .....	31
III. 5.4. Avaliação e Reflexão dos Resultados .....	36
III. 5.5. Elaboração e Correção de Testes .....	38
III. 6. Palestras .....	39
III. 7. Visitas de Estudo .....	40
III. 8. Reuniões e Conferências .....	40
III. 9. Convívio .....	41
Capítulo IV: Estágio em Latim .....	42
IV. 1. Caracterização da Turma .....	42
IV. 2. Relação Pedagógica: afectos, cooperação e sensibilidade .....	42
IV. 3. Prática Didáctico-Pedagógica .....	43
IV. 3.1. Método de Trabalho .....	43
IV. 3.2. Materiais .....	44
IV. 3.3. Cooperação na Sala de Aula .....	44
IV. 3.4. Avaliação e Reflexão dos Resultados .....	46
IV. 3.5. Elaboração e Correção de Testes .....	48
IV. 3.6. Reuniões com a Orientadora .....	48
IV. 4. Observação de Aulas .....	49
IV. 4.1. Leonor Sardinha .....	49
IV. 4.2. David Rodrigues, Filipa Filipe e Luísa Nobre .....	49
IV. 5. Apoio de Latim .....	50

IV. 5.1. Método de Trabalho, Materiais e Cooperação .....	50
IV. 5.2. Avaliação e Reflexão dos Resultados .....	51
IV. 6. Outras Actividades com os Alunos .....	51
IV. 7. Visitas de Estudo .....	52
IV. 8. Reuniões .....	52
Capítulo V: Outras Experiências Educativas .....	53
V. 1. Observação de Aulas na Escola José Gomes Ferreira .....	53
Capítulo VI: Análise e Reflexão Crítica da PES .....	54
Capítulo VII: Conclusões .....	56
Referências Bibliográficas .....	58
Anexos .....	60
Anexo 1: Projecto para a ESPN .....	i
Anexo 2: Objectivos Educacionais e Benefícios .....	ii
Anexo 3: Fases e tarefas_esquema .....	iii
Anexo 4: Fases e tarefas_quadro comparativo .....	iv
Anexo 5: Pré-Implementação_sugestões e conselhos .....	v
Anexo 6: Implementação_grelha de observação .....	vi
Anexo 7: Pós-implementação_grelha de avaliação .....	viii
Anexo 8: Pós-implementação_grelha de reflexão .....	ix
Anexo 9: Caracterização da turma de Português .....	x
Anexo 10: Poesia em cadeia .....	xiii
Anexo 11: Métodos da Aprendizagem Cooperativa .....	xiv
Anexo 12: Planificação do Espaço .....	xv
Anexo 13: Terceira Actividade .....	xvii
Anexo 14: Quarta Actividade .....	xviii
Anexo 15: Auto-avaliação_texto expositivo-argumentativo .....	xx

Anexo 16: Teste de Português .....	xxi
Anexo 17: Caracterização da turma de Latim .....	xxv
Anexo 18: Ficha de revisões para o teste de Latim .....	xxvi
Anexo 19: Teste de Latim .....	xxx
Anexo 20: Actividade_apoio de Latim .....	xxxiii
Anexo 21: Inquérito Cooperação (versão da disciplina de Português) .....	xxxiv



## INTRODUÇÃO

*“Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido,  
Mas aquele que vai acompanhado com certeza vai mais longe.”*

Autor Desconhecido

O presente relatório tem como objectivo principal abordar criticamente o tema «Cooperação na Sala de Aula» e a sua integração na minha Prática de Ensino Supervisionada. A escolha deste tema prende-se com a convicção de que o aluno deve ter um papel mais activo no processo ensino-aprendizagem. Este papel pode revelar-se não só numa maior participação em aula, como também num processo de melhoria contínua do trabalho (cooperação entre aluno e professor), assim como numa contínua aprendizagem junto dos seus pares (cooperação com os colegas de turma).

Quando o aluno tem um papel mais activo na sua aprendizagem, esta deixa de estar centrada no professor e constrói-se não num sentido unilateral, mas sim a partir das interacções entre professor  $\Leftrightarrow$  aluno(s) e aluno(s)  $\Leftrightarrow$  aluno(s).

Entende-se a aprendizagem como um *caminhar em conjunto* – o professor e o grupo turma – em que a cooperação entre os vários elementos envolvidos é o meio necessário para chegar mais longe. Fazer da sala de aula um lugar em que haja interacção de saberes, pois é num trabalho conjunto que se constrói o conhecimento e se desenvolvem competências necessárias à formação para a cidadania (Lopes e Silva, 2009; Arends, 2008; Johnson e Johnson, 1998 e 1994). São essas competências que ajudam ao sucesso em sala de aula e que vão ajudar os alunos no futuro: aprender a ouvir, a respeitar a opinião do outro e a fazer-se ouvir, aprender a intervir no momento adequado e a reflectir sobre o que é dito, construindo as suas ideias em confronto com as dos outros (Díaz-Aguado, 2000).

Numa sociedade em mudança e num mundo cada vez mais individualista, a Escola deve permitir espaços de abertura e de diálogo, pois só no contacto com o outro é que *eu* aprendo algo sobre mim, sobre o outro, sobre o mundo.

Foi a partir destes princípios e das leituras teóricas realizadas que pretendi, no ano lectivo 2009/2010, pôr em prática alguns fundamentos da Aprendizagem Cooperativa e fazer agora, no presente relatório, uma reflexão crítica das vantagens e das dificuldades sentidas, assim como de questões levantadas relativas, nomeadamente, à própria avaliação dos alunos e ao reajustamento dos papéis *professor* e *aluno*.

Em primeiro lugar, faço uma caracterização da Escola onde estagiei – Escola Secundária com 3.º Ciclo de Pedro Nunes<sup>1</sup>. Num segundo momento, apresento e descrevo os fundamentos teóricos do meu trabalho, estabelecendo a ponte com o relato da minha experiência didáctica e pedagógica nas duas disciplinas – Português e Latim – tendo em conta a metodologia utilizada, a relação pedagógica, as planificações e os materiais, assim como as actividades desenvolvidas em aula, nomeadamente as que mais se relacionam com o tema focado.

Reservo, ainda, algumas páginas deste relatório para a análise e reflexão crítica da Prática de Ensino Supervisionada, com uma perspectiva global do trabalho realizado. Considero que os anos vindouros da minha profissão como docente visam uma contínua melhoria e serão um caminhar em conjunto com outros colegas, com os próprios alunos, com os encarregados de educação e os assistentes operacionais – todos peças fundamentais no grande puzzle da Educação.



---

<sup>1</sup> Utilizarei doravante a sigla ESPN quando me referir a esta escola.

## I. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL



### 1. Os primeiros passos na ESPN

Numa reunião na FCSH com a Professora Graça Videira Lopes, tive conhecimento de que a minha prática de ensino supervisionada ocorreria na Escola Secundária com 3.º Ciclo de Pedro Nunes. Juntamente com os meus três colegas de estágio, tive a primeira reunião no dia 3 de Agosto com a orientadora de Português – Professora Maria do Rosário Silva – e com a orientadora de Latim – Professora Leonor Sardinha.

Entrei pela porta da frente com a sensação de estar a iniciar uma nova etapa. Foi estranho, porque entrei sabendo que não era uma aluna da Escola, mas também ainda não me sentia como professora. Todavia, era uma etapa que precisava de ser vivida, um momento de contacto com a Escola propriamente dita e de transição da teoria à prática. Estava convicta de que ia aprender muito com esta experiência.

A minha visita à Escola estava condicionada pelas obras que vêm desde o ano passado e perduram neste ano lectivo. No entanto, percebi que as portas altas e as escadas gastas me levariam a uma Escola com História.

### 2. Uma Escola com História

A ESPN localiza-se na freguesia de Santa Isabel da cidade de Lisboa, situada na Avenida Álvares Cabral. A poucos metros da zona do Rato (e portanto da linha do metropolitano), posso optar pelo trajecto a pé ou por autocarro, já que é uma zona com grande acessibilidade de transportes.

Pelas informações a que tive acesso, fiquei a conhecer melhor esta Escola no que diz respeito à sua História. Foi criada no dia 20 de Janeiro de 1906 com a designação de *Lyceu Central de Lisboa*, correspondente à 3.ª zona escolar, e aí funcionou durante três meses. A 17 de Novembro de 1911, a Escola passou a funcionar no espaço actual com a designação de *Lyceu Central de Pedro Nunes*. Espaço esse que pertencia à Quinta da Bela Vista e onde o novo edifício foi construído, segundo o projecto elaborado pelo arquitecto Ventura Terra.

A escolha de Pedro Nunes para ser o patrono desta escola teve origem no nome dado por alguns alunos a uma «Solidária» (organização estudantil de classe) e marca até hoje a instituição “no entusiasmo pela descoberta, na busca do saber e nos níveis de exigência quanto à preparação dos jovens” (Medina [coord. e textos], 2006: 9). Um dos

mais importantes cientistas e pensadores da História de Portugal, Pedro Nunes viveu no século XVI, foi médico, cosmógrafo, matemático, professor universitário e inventor do nónio, um instrumento que permitiu um sistema de navegação mais exacto.

Mais de um século de história ligado a figuras ilustres da sociedade portuguesa, fazem do Pedro Nunes uma escola de prestígio, cujo lema consiste em *Tradição e Inovação*. Lema esse que constitui um desafio permanente a toda a sua comunidade educativa.

### 3. O Espaço Físico

Como referi acima, a Escola encontra-se em requalificação. Devido ao estado de degradação em que estava, o Conselho de Ministros, segundo decisão 1/2007, determinou integrar a escola no Programa de Modernização do Parque Escolar Destinado ao Ensino Secundário, cujo objectivo é a “reabilitação das instalações escolares” de acordo com as “exigências que os novos padrões e modelos pedagógicos impõem”. Com este objectivo foi criada a Empresa Parque Escolar, E.P.E., por Decreto-Lei n.º 41/2001 de 21 de Fevereiro, a quem compete planear, calendarizar e executar as obras de restauro e de gestão futura das instalações.

Apesar das obras, alunos e professores já têm salas com novo material, incluindo um computador, um retroprojector, um *datashow* e um quadro interactivo nalgumas salas. A cada professor foi dada uma chave-mestra, o que permite que as salas fiquem fechadas durante os intervalos, mantendo o material intacto. Os alunos têm acesso a laboratórios, a salas de desenho e a um ginásio (*cf. Anexo 1*, edifício D), o qual é provisório, pelo menos nas condições em que se encontra neste momento. Está a ser construído o edifício C que também terá uma parte reservada à disciplina de Educação Física (*cf. Anexo 1*). Este último vai ter estruturas e materiais próprios da ginástica, enquanto o edifício D está preparado para os jogos desportivos: futebol, voleibol, badminton, basquetebol, etc.

A biblioteca está bastante condicionada pelas obras, com muitos exemplares que ainda não se encontram disponíveis. Segundo o Professor José da Costa e outros Professores responsáveis pela catalogação dos livros (é a 1.ª vez que se está a informatizar todos os dados), apenas 10% do espólio do Pedro Nunes se encontra nas prateleiras. No entanto, pelo que pude observar, já têm um material bastante razoável de livros, dicionários, revistas, computadores e *dvds*. O Jornal *Público*, o Jornal *A Bola* e a

Revista *Visão* são exemplos de entidades com as quais a Escola tem acordos.

O bar está neste momento a ser gerido por uma empresa e são mais os alunos do Ensino Básico que aí almoçam. Os cafés da zona substituem o refeitório para alunos do Ensino Secundário e para muitos professores. Quando as obras terminarem, a Escola voltará a gerir um refeitório propriamente dito que funcionará no edifício C (*cf.* **Anexo 1**). Os corredores, o pátio (agora bastante reduzido) ou ainda o espaço exterior à escola são lugares onde os alunos passam o seu tempo livre.

Seguindo agora mais de perto a planta da Escola (*cf.* **Anexo 1**), vou fazer uma descrição generalizada dos edifícios que já se encontram operacionais e tentarei uma aproximação àquilo que irá ser a nova ESPN. Neste momento podemos circular pelo edifício A – corpo sul e corpo norte – e pelo edifício B, que serve de passagem entre os dois. O corpo norte do edifício A tem três pisos e aí existem apenas salas de aula; no corpo sul, para além de haver salas de aula e salas de desenho, localizam-se a reprografia e a papelaria. No edifício B, o terceiro e o segundo piso “comunicam” com o edifício A, corpo norte e corpo sul. No segundo piso está a sala de Professores e os laboratórios de Física e de Química; no primeiro piso está o bar/refeitório. No piso inferior encontra-se a biblioteca, a chamada “sala 37” ou “sala de recursos” e a sala dos directores de turma.

Segundo informação do Dr. Jorge Santos, da Direcção Executiva da Escola, tomei conhecimento da localização dos serviços da “nova escola”. Por exemplo, o bar/refeitório dá lugar a um espaço mais acolhedor, continuando a funcionar como bar, mas também como sala de convívio para os alunos, que neste momento não dispõem de espaço para esse efeito. Ainda no edifício B, o piso inferior vai ser todo ocupado pela biblioteca. O edifício A – corpo sul e corpo norte – continua como espaço de salas de aula, enquanto o corpo central desse mesmo edifício, neste momento a ser recuperado e com passagem interdita a toda a comunidade educativa, receberá outros serviços. É para lá que nos devemos dirigir se quisermos contactar a Direcção Executiva da Escola (que funcionou num monobloco grande parte do ano lectivo) ou a Secretaria; se quisermos entrar na sala de directores de turma e na sala de professores (que se encontrava no edifício B, espaço esse que vai ser transformado em gabinetes para professores). É para lá também que os alunos terão de se dirigir se tiverem aulas de Educação Visual ou para terem acesso ao auditório (que neste ano lectivo foi substituído por salas de aula ou pelo espaço da biblioteca). Nesse edifício, podem ainda usufruir dos serviços da reprografia, da papelaria, do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), do Gabinete de Apoio

Educativo / Ensino Especial e do Serviço de Acção Social Escolar (SASE). Haverá também um espaço reservado aos Encarregados de Educação.

Os condicionalismos provocados pelas obras tiveram repercussões a nível da prática pedagógica e do comportamento dos alunos. Os mais afectados foram aqueles que tiveram aulas no edifício A, corpo sul, pois a única entrada possível era pelo corpo norte – o que provocava alguns atrasos. Também as condições provisórias do edifício D (gimnodesportivo) permitiram apenas uma aula de Educação Física por semana, a cada turma. Estes dois factores contribuíram para descontentamento de professores e de alunos, tendo estes últimos reivindicado ainda a existência de um lugar acolhedor onde pudessem conviver, pois a biblioteca é mais um lugar de estudo, os corredores são estreitos, o pátio e a rua nem sempre são opções agradáveis quando chove ou faz frio.

Como consequência, parece não restarem dúvidas de que as obras foram um elemento perturbador no desenvolvimento do trabalho escolar com repercussões na prática pedagógica, pelo que é importante ter em conta estes factos.

#### **4. As Pessoas: alunos, professores e pessoal não docente**

A ESPN providencia aos alunos o 3.º Ciclo e o Ensino Secundário, que inclui cursos científico-humanísticos (curso de ciências e tecnologias; curso de ciências socioeconómicas; curso de línguas e humanidades; curso de artes visuais) e um curso tecnológico de desporto. Existem também o Clube de Leitura (dinamizado pelo Departamento de Línguas – Português / Latim) e o Clube de Fotografia (dinamizado pelo Prof. José Paulo Ferro).

No contacto que tive, percebi que os alunos, cerca de mil e cinquenta e quatro, são bastante exigentes com a Escola e com os Professores. A Português, tive mais contacto com alunos do segundo agrupamento – Ciências Socioeconómicas – onde não encontrei muita motivação nem empenho na disciplina (falarei mais adiante da minha turma em concreto). Depois, tive a experiência de dar quatro aulas de Português a duas turmas do primeiro agrupamento – Ciências e Tecnologia – e deparei com alunos bastante responsáveis e trabalhadores. A Latim, os alunos eram todos do quarto agrupamento – Línguas e Humanidades (mais adiante, caracterizarei a turma). A Associação de Estudantes é um órgão autónomo e tem como objectivo “a participação na vida escolar nos planos lúdico, sociocultural e desportivo” (site da ESPN). No entanto, apesar do “alarido” que foi aquando das eleições, não assisti a nenhum empenhamento concreto da parte desta Associação.

Em relação aos Encarregados de Educação, foi-nos dito desde o princípio que a Associação de Pais tem um peso muito grande na escola. Numa conversa informal com a Dr.<sup>a</sup> Cândida Moreira, da Direcção Executiva da Escola, fiquei a saber que este peso se prende com as expectativas que os Encarregados de Educação têm em relação às notas dos filhos. Expectativas que dizem respeito à média que os fará entrar na Faculdade (que os leva, principalmente no primeiro agrupamento, a empenhar-se activamente em todas as disciplinas), e aos deveres do Professor para com os seus educandos. No entanto, há pouca preocupação da parte dos pais em ir às reuniões e falar com os directores de turma. Pelas conversas paralelas na sala de professores, percebi que o contacto entre encarregados de educação e professores, ambos educadores de jovens em fases de desenvolvimento, é menor do que seria desejável.

O número de professores ronda os cento e doze e pude notar algumas divergências, nomeadamente no que se refere à relação pedagógica e ao processo ensino-aprendizagem, tanto nas reuniões de Departamento e de Conselho de Turma, como dentro da sala de professores. Contudo, não se proporcionou a observação de qualquer outra aula que não fosse as aulas de Latim da Professora Leonor Sardinha e as aulas de Português da Professora Maria do Rosário Andorinha Silva.

A Direcção Executiva da Escola é composta pela Directora Dr.<sup>a</sup> Ana Vilarinho, a Subdirectora Dr.<sup>a</sup> Aldina Lucas e três adjuntos da Directora: Dr. Jorge Santos, Dr.<sup>a</sup> Cândida Moreira e Dr.<sup>a</sup> Graça Botelho. Há outros serviços educativos e estruturas de apoio que é importante referir: Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), Gabinete de Apoio Educativo / Ensino Especial e Serviço de Acção Social Escolar (SASE).

Existe, ainda, todo um conjunto de assistentes administrativos (grupo de sete pessoas que trabalha na Secretaria) e de assistentes operacionais (grupo de vinte pessoas) que prestam serviço na portaria, na reprografia e na papelaria, na biblioteca, nos corredores das salas e na sala de professores. Nos meses que estive na Escola pude verificar que são realmente verdadeiros auxiliares da acção educativa, pois estão sempre disponíveis para ajudar o professor no que for necessário.

## II. TEMA: A COOPERAÇÃO NA SALA DE AULA

### 1. Conceito de Cooperação

«Cooperação»: «acto de cooperar» / «Cooperar»: «actuar, juntamente com outros, para um mesmo fim; contribuir com trabalho, esforços, auxílio; colaborar».

Dicionário Houaiss: Língua Portuguesa.

Esta simples definição não revela a complexidade do conceito *Cooperação na sala de aula* (Aprendizagem Cooperativa), não revela a visão de alguns teóricos / professores sobre o tema ou a realidade de uma sala de aula. No entanto, constitui um bom ponto de partida para duas questões importantes.

A primeira questão está relacionada com o facto de ser um trabalho em conjunto – *cum* (> *co-*) e *operari* (Dicionário Houaiss) – e não individualista ou competitivo. Já em 1949, Morton Deutsch (citado por Lopes e Silva, 2009: 12) definia três tipos de situações sociais na aula – competitivas, individualistas e cooperativas – que vão ao encontro das três estruturas de objectivos identificadas por Slavin (1995) e Johnson e Johnson (1999) (citados por Arends, 2008: 149). Para estes autores as estruturas cooperativas de objectivos existem “quando os alunos percebem que apenas podem alcançar o seu objectivo se os outros alunos com quem estão a trabalhar também o atingirem” (*ibidem*).

Estas estruturas cooperativas de objectivos integram-se no modelo da **Aprendizagem Cooperativa**: um modelo de ensino construtivista e centrado no aluno, cuja investigação sobre o tema já deu os seus frutos (*cf.* Johnson e Johnson, 1994, 1998) e permitiu a Arends (2008) estabelecer os três principais objectivos educacionais<sup>2</sup> deste modelo. Assim, o desempenho escolar; a tolerância e a aceitação da diversidade e as competências sociais são as metas a atingir num trabalho em conjunto, que apresenta uma **interdependência positiva** de todos os membros do grupo.

O que nos leva à segunda questão: o contributo de *todos* os elementos com “trabalho, esforços, auxílio”, em que cada aluno assuma a sua responsabilidade e contribua com algo (que só ele pode dar) para que *todos* cheguem à meta.

Johnson e Johnson (1994), assim como Lopes e Silva (2009) alertam para a diferença entre “ter alunos a trabalhar em grupo” e “estruturar grupos de alunos para

---

<sup>2</sup> “Em *Aprender a Ensinar*, o termo **objectivo educacional** é utilizado para descrever a intenção dos professores em relação ao desenvolvimento e à mudança nos alunos. (...) são como os mapas da estrada: ajudam os professores e os alunos a saber para onde vão e quando chegam ao destino” (Arends, 2008: 108).



trabalharemos cooperativamente”. Se eu tiver um grupo de alunos sentados à volta de uma mesa a fazer os seus trabalhos individuais, mas livres de falar uns com os outros, não estou a usar a Aprendizagem Cooperativa. Se eu tiver um grupo de alunos a fazer individualmente uma tarefa, mas com instruções para que os colegas que terminem primeiro ajudem os mais atrasados, não estou a usar a Aprendizagem Cooperativa. Se eu tiver um grupo de alunos, a quem se atribui uma tarefa, e um aluno faz todo o trabalho e os outros colegas escrevem o nome, não estou a usar a Aprendizagem Cooperativa. Afinal, “cooperar” é algo bem mais complexo.

## 1.1 Os Cinco Elementos Essenciais

*“It’s easy to get the players.*

*Getting them to play together, that’s the hard part.”*

Casey Stengel (citado por Johnson e Johnson, 1998).

Johnson e Johnson (1989, 1994) e Johnson, Johnson e Holubec (1993) (citados por Lopes e Silva, 2009) apresentam cinco elementos essenciais para que uma aula seja cooperativa: **1)** a interdependência positiva; **2)** a interacção estimuladora, preferencialmente face a face; **3)** a responsabilidade individual e de grupo; **4)** as competências sociais; **5)** o processo de grupo ou avaliação do grupo. Apresentarei, de seguida, alguns tópicos referentes a cada um deles:

### 1) A Interdependência Positiva<sup>3</sup>:

- Núcleo central da Aprendizagem Cooperativa;
- Lema: “sink or swim together” (Deutsch, 1949; Johnson e Johnson, 1994, 1998);
- Os esforços de cada membro do grupo são indispensáveis para o sucesso do grupo;
- Contributo único de cada membro do grupo, para atingir um esforço conjunto graças aos recursos, aos papéis e às responsabilidades que cada um possui numa tarefa.



### 2) A Interacção Estimuladora, preferencialmente Face a Face:

- Lema: “promover o sucesso uns dos outros”;
- Explicação oral de como se resolvem os problemas;



<sup>3</sup> As interacções entre os alunos podem também estabelecer-se sob o signo da interdependência negativa, da independência ou da dependência. Arends (2008: 366) e Johnson e Johnson (1994) descrevem algumas maneiras dos professores fortalecerem a interdependência positiva de um grupo: objectivo de grupo; recompensa positiva; recursos (informação e materiais) repartidos; papéis complementares e interligados.

- Discussão sobre a natureza dos conceitos que estão a ser aprendidos;
- Ensino dos colegas a relacionar a matéria que está a ser aprendida com a anterior;
- Verificação da compreensão da matéria por todos os membros do grupo.
- Eficácia: grupos pequenos (de dois a quatro elementos).



### 3) A Responsabilidade Individual e de Grupo:

- Lema: “ninguém pode «andar à boleia» ou «ser um pendura»”;
- O grupo deve ter objectivos claros e assumir a responsabilidade por alcançá-los;
- Responsabilidade de cada membro de cumprir com a sua parte para o trabalho comum;
- O grupo deve ser capaz de avaliar o progresso conseguido em relação aos objectivos e aos esforços individuais de cada um;
- Avaliação do desempenho de cada aluno<sup>4</sup>.
- Eficácia: grupos pequenos.
- Objectivo dos grupos de Aprendizagem Cooperativa: fortalecer cada membro individualmente, isto é, que os alunos aprendam juntos, para poderem sair-se melhor como indivíduos. ⇔ “What children can do together today, they can do alone tomorrow.” (Let Vygotsky, 1962, citado por Johnson e Johnson, 1994).



### 4) As Competências Sociais<sup>5</sup>:

- Ensino de algumas competências sociais imprescindíveis ao trabalho em equipa:
- Competências: liderança; tomada de decisões; criação de um clima de conhecimento mútuo e de confiança; comunicação; gestão de conflitos de maneira construtiva (Palmer *et al.*, 2003; Johnson e Johnson, 1989).
- Competências: saber esperar pela sua vez; elogiar os outros; encorajar os outros; partilhar os materiais; partilhar ideias; pedir ajuda; ajudar os outros; falar num tom de voz baixo; comunicar de forma clara e não ambígua; escutar activamente; aceitar as diferenças; resolver conflitos; celebrar o sucesso (Lopes e Silva, 2009).
- Motivação dos alunos para usarem estas mesmas competências.

<sup>4</sup> Johnson e Johnson (1994) descrevem algumas maneiras dos professores avaliarem o desempenho de cada aluno: teste individual; apresentação oral do trabalho realizado (porta-voz); observação de cada grupo e registo das contribuições de cada membro para o trabalho de grupo; atribuição do papel de “verificador” a um aluno de cada grupo, que convida os membros a manifestar o seu acordo ou desacordo quanto às ideias emitidas e a justificar a sua resposta.

<sup>5</sup> Procedimentos e estratégias para ensinar as competências sociais aos alunos podem ser encontrados em Lopes e Silva (2009: 33-48); Arends (2008: 367-369); Barbosa (1995).



## 5) O Processo de Grupo ou a Avaliação do Grupo:

- Os membros do grupo analisam em que medida estão a alcançar as metas e mantêm relações de trabalho eficazes;
- O grupo deve determinar que acções dos seus membros são positivas ou negativas;
- O grupo deve tomar decisões sobre as condutas a manter ou a modificar no futuro.
- Eficácia: dar tempo suficiente aos alunos, para fazerem este tipo de análise reflexiva.
- Esta avaliação permite: **a)** que os grupos de aprendizagem se concentrem na preservação do grupo; **b)** facilitar a aprendizagem das competências sociais; **c)** assegurar que os membros recebem *feedback* pela sua participação; **d)** lembrar aos alunos que têm de praticar de forma consistente as competências cooperativas.

Concluindo, Johnson, Johnson e Holubec (1993, 1999: 23, citados por Lopes e Silva, 2009) definem a Aprendizagem Cooperativa como um método de ensino em que se utiliza pequenos grupos, onde os alunos trabalham em conjunto para alcançar os mesmos objectivos e de forma a maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos outros colegas. Os cinco elementos básicos, que foram brevemente descritos acima, representam uma acção disciplinada por parte do professor, já que constituem uma exigência de uma acção cooperativa eficaz.

## 2. A Aprendizagem Cooperativa: (des)vantagens e dificuldades

### 2.1 Vantagens

Os efeitos produzidos por este modelo são explicados por **quatro perspectivas teóricas principais**: perspectivas de motivação, perspectivas de coesão, perspectivas cognitivas de desenvolvimento e perspectivas cognitivas de elaboração (Slavin, 1995, citado por Lopes e Silva, 2009). A estas teorias acrescenta-se a investigação que vem sendo feita, principalmente desde 1970, que alia a teoria à prática e que compara os resultados de diferentes tipos de interacção (cooperativa, competitiva e individualista). Essa investigação tem mostrado que a abordagem cooperativa traz mais benefícios que os outros dois tipos de interacção (*cf.* Johnson e Johnson, 1994).

Remeto o leitor para o **Anexo 2** onde poderá estabelecer relações mais directas entre os objectivos educacionais que Arends (2008) define e os benefícios apontados

por Palmer *et al.* (2003), que agruparam em quatro categorias os mais de cinquenta benefícios descritos por Panitz (1996) – benefícios académicos, sociais, psicológicos e benefícios na avaliação.

## **2.2 Desvantagens**

Apesar dos benefícios que se lhe atribuem, a complexidade e exigência deste modelo de ensino levam os protagonistas da Educação por um longo caminho. Há autores que alertam para os riscos que podemos encontrar na implementação do modelo:

1) “dispersão da responsabilidade” / “andar à boleia” (Slavin, 1999, citado por Lopes e Silva, 2009: 49 e 51). Enquanto alguns alunos estão a trabalhar (ou apenas um), há outros que não participam, seja por preguiça ou porque são considerados menos capazes e ignorados pelos outros.

2) perigo de especialização na tarefa (*ibidem*). Se a matéria é dividida por vários grupos de trabalho, os alunos aprendem muito sobre a parte em que trabalharam, mas não sobre o resto da matéria.

3) forma de exploração (Robinson e Clinkenbeard, 1998, citados por Arends, 2008: 351). O facto de pôr os alunos com maiores capacidades a trabalhar com outros que têm mais dificuldades não beneficia necessariamente os primeiros e a utilização desta estratégia é considerada como uma forma de exploração desses alunos.

Palmer *et al.* (2003) realçam outro tipo de desvantagens que são significativas para uma melhor compreensão do modelo e para uma melhor reflexão. No entanto, considero ser mais pertinente a utilização do termo “dificuldades”: dificuldades na implementação e dificuldades para atingir a eficácia da Aprendizagem Cooperativa.

## **2.3 Dificuldades**

Farei de seguida uma apresentação das “dificuldades” que Palmer *et al.* (2003) referem. Tomá-las-ei em consideração nos pontos **III** e **IV** (descrição do estágio em Português e em Latim, respectivamente), assim como no ponto **VI**, onde farei uma análise e reflexão crítica da minha prática de ensino supervisionada, estabelecendo a ponte entre a base teórica (ponto II) e a prática pedagógica (pontos III e IV).

1) Rotina do processo ensino-aprendizagem. A aprendizagem cooperativa leva tempo para ser implementada, o que pode originar demora na aprendizagem dos conteúdos e das competências necessárias para a eficácia do trabalho em grupo. Como há uma

**quebra na rotina**, esta fase inicial de implementação pode dar ao professor sentimentos de **insegurança** e de **receio**.

2) Controlo sobre a matéria aprendida. O professor está acostumado a apresentar toda a matéria para o grupo turma. O facto de pôr os alunos a trabalhar apenas numa parte dessa matéria pode causar-lhe uma certa **ansiedade** em relação àquilo que os seus alunos aprendem. Por outras palavras, o professor pensa no risco de os alunos aprenderem apenas a parte da matéria que trabalharam.

3) Mudança do papel do professor. Nos dias de hoje, um professor é muito mais que um transmissor de conhecimentos. Pede-se-lhe que faça a gestão dos conhecimentos trazidos para a aula e que ajude os alunos a ter um papel activo na sua aprendizagem, reflectindo sobre aquilo que sabem e sobre as competências que precisam desenvolver.

Assim, é difícil para o professor deixar de ter esse monopólio da informação, não mostrar tudo aquilo que sabe sobre determinado assunto ou mesmo correr o risco de o aluno trazer para a aula um tópico em que o professor não se sinta à vontade. Estas possibilidades podem causar-lhe **falta de confiança nas suas capacidades educativas**.

4) Resistência dos alunos. Uma aula mais tradicional não requer muita interacção e participação dos alunos, daí eles poderem “desligar” sempre que queiram (**papel passivo**). Contudo, se houver trabalho de grupo cooperativo, os alunos são chamados a participar e a contribuir para a sua aprendizagem (**papel activo**). O facto de já estarem “acomodados” à primeira situação pode levar à dificuldade na aceitação (e mesmo à rejeição) destes novos papéis.

De facto, para além da aquisição dos conhecimentos, devem aprender as competências sociais necessárias à dinâmica de grupo, assim como também devem aprender a lidar com pessoas e ideias diferentes das deles.

5) Preocupação dos bons alunos. A **heterogeneidade** nos grupos é uma das condições que muitos autores impõem ao trabalho cooperativo. Contudo, juntar alunos com altos rendimentos escolares a alunos com um maior grau de dificuldades, pode provocar uma **desmotivação** nos primeiros, pois pensam que vão *baixar as notas*.

6) Planificação: formação de grupos e avaliação. Tem havido alguma discussão no que

diz respeito à formação dos grupos. *Algumas questões:* **a) grupos heterogéneos** (a nível académico): os alunos mais avançados podem fazer o trabalho todo e os alunos com mais dificuldades podem não se sentir motivados a envolverem-se na tarefa; os alunos mais avançados podem sentir que estão a ficar para trás, pois os outros alunos têm um ritmo mais lento; **b) grupos homogéneos** (a nível académico): o grupo dos alunos com baixo rendimento pode sentir-se frustrado e desmotivado para qualquer tentativa; **c) grupos homogéneos** (no que diz respeito ao género e/ou cultura/etnia): pode alimentar ideias estereotipadas que determinadas áreas do saber são dominadas por diferentes grupos. *Outras questões:* **d) número de alunos por grupo**: um grupo de quatro alunos, no máximo, é o ideal para um bom desempenho académico (Slavin, 1987); **e) disposição dos grupos**: torna-se mais complicado se os lugares forem fixos e a turma for grande; **f) tempo para avaliar**: como são grupos pequenos, o trabalho torna-se mais repartido e o professor terá maior dificuldade em ter tempo para avaliar todos os grupos.

7) Competências sociais. Os alunos que não estejam acostumados a trabalhar em grupo sentirão algumas dificuldades. É necessário treinar as **competências necessárias** antes do começo do trabalho de grupo propriamente dito: - gestão de conflitos de maneira eficaz; - comunicação (escuta activa e valorização do contributo de todos); - responsabilidade individual e colectiva.

Para além disso, os alunos que trabalhem melhor **sozinhos** sentem mais dificuldades em se tornarem bem sucedidos numa atmosfera de grupo.

8) Nível do barulho. É natural que o nível de barulho seja mais elevado numa aula em que os alunos trabalhem em pequenos grupos. O professor pode sentir-se pouco à vontade com esta situação e também poderá haver problemas com aqueles alunos que tenham mais **dificuldade na concentração**.

9) Comportamento inadequado. Agrupar alunos em pequenos grupos para realizarem um trabalho independente, mesmo que seja por um breve período de tempo, pode encorajar um comportamento inadequado da parte deles. Enquanto o professor circula pela sala com o intuito de observar e de interagir com os grupos, é difícil assegurar que cada grupo, e que cada elemento, está a trabalhar produtivamente na sua tarefa.

10) Tempo para criar materiais. Os manuais trazem poucas e limitadas sugestões de

actividades de grupo, o que leva à necessidade de criar materiais adicionais. Assim, o tempo é empregue na **implementação** do modelo, assim como na **construção de materiais** que se lhe adequem. As duas actividades exigem muito **tempo disponível**.

**11) Tempo – qualidade e quantidade.** Numa sala de aula cooperativa, em que há trabalho de grupo, o **tempo de realização** das actividades é maior devido a toda a interacção e dinâmica próprias dos grupos cooperativos. A teoria e a prática (cf. Johnson e Johnson, 1994 e 1998) comprovam os benefícios e mostram que o “tempo gasto” não é “tempo perdido”. No entanto, a quantidade da **matéria curricular** é menor que aquela que o professor consegue abranger numa aula mais expositiva ou mais tradicional.

Fica a dúvida: o que será preferível, quantidade ou qualidade?

**12) Avaliação.** A complexidade do modelo permite ou exige, dependendo das perspectivas, outras formas de avaliação do que aquelas mais comuns (teste escrito individual, por exemplo): observação das interacções dentro do grupo; avaliação das competências sociais; avaliação individual e de grupo sobre a matéria estudada, etc.

Para além do tempo requerido para a criação desses materiais, é necessário que os alunos (e professores) também tenham tempo de fazer uma auto-avaliação, de reflectir sobre aspectos que correram bem e/ou mal e pensar em estratégias que os ajudem a alcançar os objectivos.

Uma outra reflexão poderia também passar pelo peso que terão os critérios definidos pela escola e os métodos de avaliação mais comuns do sistema de ensino nacional na difícil adaptação a novas formas de avaliação, por alunos e professores.

*Desvantagens e dificuldades* que podem ser encaradas como **desafios**, tanto para o professor como para os alunos. As soluções surgirão de uma boa planificação e de uma reflexão conjunta sobre as melhores estratégias a adoptar em situações e turmas específicas. A **observação** do sucesso, a **experiência** do sucesso e a **reflexão** para o sucesso darão a professores e alunos uma maior satisfação e realização pessoal, social e académica. Acredito, como os autores já citados, que os frutos de um trabalho pensado e concretizado virão a seu tempo, apesar das dificuldades iniciais, características da complexidade e da diversidade das variáveis que caracterizam o contexto de aprendizagem na **sala de aula**.

### 3. A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula

#### 3.1 Formação e Cooperação entre Professores

Para implementar um modelo de ensino há aspectos a ter em conta que dizem respeito à própria **formação de professores**, aspectos esses nem sempre fáceis de concretizar. No entanto, é unânime a opinião de que o professor deve receber uma **formação contínua**, nomeadamente no modelo da Aprendizagem Cooperativa, de forma a ser competente na implementação das suas técnicas (Lopes e Silva, 2009; Arends, 2008; Díaz-Aguado, 2000; Johnson e Johnson, 1998 e 1994).

Essa formação passa por: **a) observação** das aulas de professores que usem o modelo de forma eficaz; **b) leitura e actualização** referentes ao modelo; **c) apoio e acompanhamento** contínuos por parte de um instrutor e **d) integração** num “grupo de apoio”, constituído por um conjunto de professores que cooperassem na planificação das aulas cooperativas e na construção de materiais, assim como também reflectissem em conjunto sobre aquilo que resultou ou não nas suas aulas e como podem melhorar. (Palmer *et al.*, 2003)

#### 3.2 Fases do Processo de Implementação<sup>6</sup>

A Aprendizagem Cooperativa adquire contornos específicos dentro da sala de aula. Johnson, Johnson e Smith (1991, citados por Lopes e Silva, 2009 e por Palmer *et al.*, 2003) definiram as várias **tarefas** que é preciso realizar quando se pretende implementar este modelo de ensino. Os autores dividiram essas tarefas em **três fases distintas do processo**: **1.ª) pré-implementação**; **2.ª) implementação**; **3.ª) pós-implementação**.

##### 1.ª Fase: Pré-implementação

**A) Especificar os objectivos de ensino (académicos e sociais).** O professor deve explicar porque usa a aprendizagem cooperativa, descrever os seus benefícios e os resultados normalmente conseguidos com a sua utilização.

**B) Estabelecer os critérios de sucesso.** O professor deve informar os grupos sobre a(s) competência(s) que vai (vão) ser avaliada(s). Deve ser criado um instrumento para avaliar o trabalho do grupo e o trabalho produzido.

**C) Estabelecer os comportamentos desejados.** Antes de implementar a aprendizagem

---

<sup>6</sup> As fases e tarefas propostas por Johnson, Johnson e Smith (1991) podem ser visualizadas em esquema no **Anexo 3** e podem ser comparadas às fases e tarefas propostas por Arends (2008) no **Anexo 4**.



cooperativa, é importante que o professor proporcione actividades, para que os elementos do grupo se conheçam uns aos outros e identifiquem os interesses que têm em comum. Daí ser recomendável que a implementação do modelo seja feita no início das actividades lectivas. Contudo, o aspecto essencial para o sucesso é ensinar aos alunos como trabalhar em grupo. As competências necessárias podem ser treinadas em pequenos períodos da aula.

**D) Estruturar a interdependência positiva e a responsabilidade.** O tamanho do grupo deve ser pequeno, para que cada elemento participe e contribua para o trabalho. A avaliação deve ser dupla: avaliação do grupo e avaliação individual.

**E) Planificar materiais de ensino para promover a interdependência.** O professor deve escolher materiais e métodos de ensino que possibilitem que cada membro individualmente contribua para o sucesso do grupo de uma forma única e significativa.

**F) Determinar o tamanho do grupo e distribuir os alunos pelos grupos.** O tamanho do grupo pode variar entre dois a quatro alunos. Os grupos podem ser homogéneos ou heterogéneos. E uma vez formados devem manter a sua constituição durante algum tempo (desenvolvimento da coesão no grupo).

Antes de constituir os grupos cooperativos, o professor deve procurar conhecer bem a turma, recorrendo, por exemplo, a testes sociométricos (Díaz-Aguado, 2000).

**G) Arranjar a disposição da sala.** O professor deve otimizar o espaço na sala de aula, para que os grupos possam interagir e movimentar-se facilmente. É essencial que os elementos do grupo se sentem face a face.

**H) Distribuir tarefas.** As tarefas devem ser interessantes, variadas, motivadoras e significativas. O professor deve explicar claramente os procedimentos a seguir, providenciar o método de aprendizagem, estipular o tempo para a realização de cada parte da tarefa e verificar se os alunos a compreenderam, assim como os procedimentos a utilizar.

**I) Atribuir papéis aos elementos do grupo**<sup>7</sup>. O professor deve atribuir ou ajudar os alunos a escolher papéis em que revelam eficácia, usando competências que dominam e que lhes permitam aperfeiçoar aspectos de maior fragilidade, adquirindo novas competências. Deve igualmente assegurar a rotatividade dos papéis. Alguns **exemplos de papéis**: verificador, guardião do tempo, observador, harmonizador, intermediário.

---

<sup>7</sup> Remeto o leitor para Lopes e Silva (2009: 23-32) se quiser aprofundar este tópico. São aí descritas as vantagens da atribuição de papéis (Johnson, Johnson e Holubec, 1999) e mais alguns exemplos de papéis que podem ser atribuídos aos alunos nas aulas cooperativas (Gaudet *et al.*, 1998 e Kagan, 1994).

Os **alunos** podem participar na planificação do trabalho a realizar, colaborar com o professor na construção de um “código de cooperação”<sup>8</sup> e também na elaboração do instrumento de avaliação. Fazendo parte do processo, os alunos terão mais motivação para participar no trabalho de grupo. Devem ainda questionar o professor sempre que tenham dúvidas, pois a aprendizagem cooperativa não terá sucesso se as metas, os objectivos e os procedimentos não estiverem bem esclarecidos.

## **2.ª Fase: Implementação**

Os **alunos** assumem o papel mais importante, desenvolvendo tarefas como: trabalhar juntos; ouvirem-se mutuamente; fazerem perguntas uns aos outros; efectuar os registos do seu trabalho e dos progressos conseguidos; assumir responsabilidade individual/envolverem-se no trabalho de grupo. As responsabilidades do **professor** são:

**A) Controlar o comportamento**<sup>9</sup>. O professor deve circular pela sala e observar a forma como os diferentes grupos trabalham.

**B) Intervir se necessário**. Se o professor se aperceber de conflitos ou de distrações relativamente à execução das tarefas, deve intervir o mais rapidamente possível. É até aconselhável entregar a cada grupo uma lista de resolução de conflitos como prevenção.

**C) Prestar ajuda**. Sempre que necessário, o professor pode dar uma ajuda a cada grupo, fornecendo recursos e/ou pontos de vista adicionais e incentivos para reflectirem sobre o trabalho realizado e sobre os progressos conseguidos.

**D) Elogiar**. Elogiar individualmente os alunos e o grupo, permite que estes saibam que estão a trabalhar de forma adequada e a cumprir com as suas responsabilidades.

## **3.ª Fase: Pós-implementação**

**A) Promover o encerramento através do sumário**. Há duas possibilidades: a) o professor dirige-se ao grupo turma e sintetiza os pontos mais importantes da lição / unidade; b) cada grupo sintetiza o seu trabalho e apresenta-o à turma.

**B) Avaliar a aprendizagem**<sup>10</sup>. O professor deve usar grelhas, elaboradas durante a fase de pré-implementação, para avaliar o trabalho de cada grupo e para avaliar cada aluno pela forma como trabalhou e contribuiu para o produto final. Terminada a avaliação,

---

<sup>8</sup> Cf. **Anexo 5: a)** Sugestões para o estabelecimento de um código de cooperação entre os alunos; **b)** conselhos para iniciar a implementação da aprendizagem cooperativa com sucesso.

<sup>9</sup> Cf. **Anexo 6:** Sugestão para uma Grelha de Observação do Trabalho de Grupo.

<sup>10</sup> Cf. **Anexo 7:** Exemplo de uma Grelha de Avaliação do Trabalho de Grupo.

deve fornecer *feedback* sobre a forma como cada grupo desenvolveu o seu trabalho.

C) Reflectir sobre o trabalho desenvolvido<sup>11</sup>. Cada vez que o professor desenvolve uma aula cooperativa deve manter um registo daquilo que resultou e as razões de ter resultado. As suas aulas devem ser reformuladas tendo em conta a sua reflexão e o *feedback* fornecido pelos alunos.

Em síntese, tanto os alunos como o professor devem dar *feedback* da aula, de forma a conseguirem identificar os pontos fortes e os pontos fracos e definir estratégias para melhorar o desempenho de ambos nas aulas futuras.

### 3.3 Abordagens e Grupos

Na **fase de planificação** escolhe-se a melhor abordagem dentro de uma enorme variedade de métodos, do mais directo (técnicas) ao mais conceptual (macroestratégias) – Johnson, Johnson e Stanne (2000, citados por Lopes e Silva, 2009).

Os **métodos informais** são de curta duração e a constituição dos grupos é feita ao acaso, para que os alunos possam ir adquirindo as competências essenciais ao trabalho cooperativo. Muitos deles foram desenvolvidos por Spencer Kagan na última década. **Alguns exemplos:** “Activar, organizar”; “Já podem mostrar”; “Pensar, formar pares, partilhar”; “Verificação em Pares”; “Aprendendo Juntos”.

Os **métodos formais** são de longa duração, requerem o domínio da metodologia cooperativa de uma forma segura (professores) e requerem a aptidão do uso das ferramentas necessárias ao trabalho de grupo (alunos). **Os mais conhecidos:** STAD (Student Teams Achievement Divisions), desenvolvido por Robert Slavin e seus colaboradores; Jigsaw, desenvolvido e testado por Elliot Aronson e seus colaboradores; IG (Investigação em Grupo), tendo como principais autores Herbert Thelen e, mais recentemente, Shlomo Sharan e seus colaboradores.

Dependendo do tipo de método utilizado, os grupos podem ser **formais** (duração de uma hora a várias semanas de aulas); **informais** (duração de poucos minutos até uma aula inteira) ou grupos **de base** (duração de aproximadamente um ano) – identificação de Johnson, Johnson e Holubec (1998, citados por Lopes e Silva, 2009).

---

<sup>11</sup> Cf. **Anexo 8:** Exemplo de uma Grelha de Reflexão do Trabalho de Grupo.

### **III. ESTÁGIO EM PORTUGUÊS**

#### **1. Caracterização da Turma<sup>12</sup>**

O 12.ºE é uma turma de Ciências Socioeconómicas, tem dezoito alunos inscritos à disciplina de Português e uma aluna assistente. Desses dezoito, catorze são rapazes e quatro raparigas e as idades variam entre os dezasseis e os dezanove anos. A maior parte tenciona seguir Gestão ou Economia, quando acabar o ensino secundário.

A nível de personalidade notei diferenças: as raparigas mais maduras e responsáveis e os rapazes mais imaturos, em geral, porque havia alunos que tinham sentido de responsabilidade. Na maioria das aulas, a assiduidade foi positiva, embora tenha havido dias em que esse foi um factor negativo no desenvolvimento de certas actividades, que foram também influenciadas pela não pontualidade da maioria dos alunos. A nível de participação posso afirmar que foi muito positiva, muitos alunos contribuíram para a dinâmica da aula, faziam perguntas, comentavam de forma espontânea. No entanto, também houve alguns dias em que muitos alunos tiveram comportamentos indesejados: muito barulho, falta de concentração, desinteresse, etc.

Desde as apresentações da primeira aula, percebi que o Português não era uma disciplina de interesse para os alunos, preferindo a Matemática e a Economia. No geral, não têm hábitos de leitura e afirmam que não gostam de ler, características que se notaram tanto no contrato de leitura como na dificuldade e na falta de autonomia ao interpretar textos literários.

#### **2. Relação Pedagógica: afectos, cooperação e sensibilidade**

No início do ano, a turma soube ser afável e criar um ambiente acolhedor para quem vem de fora, como eu vinha. Apesar de alguma desconfiança por ser “estagiária”, souberam receber e englobaram-me de certa forma como fazendo parte da turma. Essa minha integração na turma foi feita gradualmente e tornou-se mais fácil a partir do momento em que tive ao meu lado uma aluna da turma, já que os alunos foram todos separados pela minha orientadora, para evitar conversas paralelas. No 1.º período, estive apenas a observar a turma e só conseguia ter uma melhor percepção dos que estavam mais perto de mim.

Senti-me na fronteira ou num território mais ou menos neutro, em que ainda não era professora, nem vista como tal. Sentava-me na fila de trás, numa atitude passiva (de

---

<sup>12</sup> Cf. **Anexo 9**: Dados mais significativos do inquérito realizado (o modelo poderá ser consultado no Dossier de Estágio).

observação) e não numa atitude activa (já que não era eu que geria o processo ensino-aprendizagem), tinha uma aluna ao meu lado, partilhava o manual ou outros materiais escolares. Também não era vista como aluna, pois a turma tinha uma ideia do meu percurso escolar e os próprios alunos souberam impor os limites do *seu* mundo.

No princípio do 2.º período, tinham alguma curiosidade em ver-me noutra papel, pois a minha colega Luísa já tinha começado a dar aulas e as duas turmas eram bastante próximas. Quando comecei a minha prática, no dia 3 de Fevereiro, começou uma nova fase da construção da relação pedagógica, aí sim entre professor/alunos. E penso que foi difícil a adaptação, para mim, porque conhecia melhor alguns alunos do que outros, e para eles, porque me viram, de repente, num papel diferente.

A relação pedagógica com os alunos não foi igual com todos: a afectividade, a cooperação e a sensibilidade foi mais notória com alguns alunos do que com outros, não necessariamente com aqueles que conhecia melhor (ou pensava que conhecia).

### **3. Observação de Aulas**

#### **3.1 Rosário Silva**

Procurei, desde o princípio do ano lectivo e até ao final, assistir sempre ao maior número de aulas possíveis. Não só porque queria tirar partido do maior número de aulas observadas, mas também porque senti como um dever para com a turma acompanhar os alunos ao longo de todo o processo ensino-aprendizagem.

Não tive nenhuma grelha de observação, mas preocupei-me em tomar notas sobre determinados aspectos que passo a referir. No que diz respeito à planificação das aulas, procurei perceber a relação tempo/estratégias, reparar nos materiais utilizados e distinguir o papel do professor e o papel dos alunos nas actividades desenvolvidas. Percebi que aspectos como a pontualidade, o comportamento e o ritmo de trabalho dos alunos condicionam a prática do professor e a sua interacção com eles.

Ao longo do ano, observei a construção da relação pedagógica com os alunos, a gestão de comportamentos de indisciplina, algumas estratégias didáctico-pedagógicas e também as atitudes dos alunos, a nível de comportamento e de participação em aula.

#### **3.2 Luísa Nobre**

Tive oportunidade de assistir a algumas aulas da minha colega Luísa Nobre, que começou a sua prática lectiva no mês de Novembro. Como também era uma turma de 12.º ano e de Ciências Socioeconómicas, esta observação permitiu-me ter alguma ideia

daquilo que me esperava. Apesar de as duas turmas serem diferentes em muitos aspectos, a observação ajudou-me a perceber o processo de planificação das aulas e de interacção com os alunos: a construção da relação pedagógica e a criação de estratégias em aula.

As reflexões que a minha colega Luísa ia fazendo no final de cada aula, as conversas que tínhamos, os comentários da nossa orientadora e a reacção dos alunos permitiram-me partilhar alguns dos frutos colhidos (da experiência) e levar essas aprendizagens para a minha prática lectiva em Fevereiro.

## **4. Aulas de Substituição**

### **4.1 Caracterização das Turmas**

No mês de Novembro, eu e a minha colega Luísa Nobre tivemos a oportunidade de dar quatro aulas de substituição a duas turmas do 12.º ano. Como a professora da turma estava doente, a nossa orientadora sugeriu-nos essa possibilidade, que aceitámos de imediato.

Ambas as turmas eram do primeiro agrupamento – ciências e tecnologias – e as populações masculina e feminina eram praticamente idênticas. Muitos alunos queriam seguir Engenharia ou Medicina e até encontrámos um futuro Professor de Inglês.

Do pouco contacto que tive com aqueles alunos, apercebi-me da sua maturidade, responsabilidade e dedicação à disciplina. Muitos não gostavam de Português, mas isso não era obstáculo para o seu empenhamento, pois estavam preocupados com a média final. Receberam-nos bem e, em geral, trabalharam com afinco nas tarefas propostas.

### **4.2 Método de Trabalho, Materiais e Cooperação**

Estas aulas duraram duas semanas e traduziram-se num bloco de 90 minutos por semana para cada turma. Assim, ambas as turmas tiveram duas aulas dadas por mim e pela minha colega Luísa Nobre, durante o período de substituição.

Quanto aos materiais, utilizámos essencialmente o manual – *Plural 12.º ano* – não só porque os alunos o trouxeram para as aulas, mas também porque era já o nosso instrumento de trabalho nas duas turmas que nos foram destinadas. Acrescentámos ainda duas fichas de trabalho sobre Alberto Caeiro, a matéria que estava programada pela Professora da turma para este período. Os poemas e exercícios do Manual foram sugeridos pela nossa orientadora, enquanto que os poemas e exercícios das fichas de trabalho foram escolhidos por nós, mestrandas.

Durante estas aulas, os alunos estavam agrupados em pequenos grupos e fizeram em conjunto as actividades propostas. Foi um trabalho muito gratificante, na medida em que houve empenho da parte dos alunos e cooperação entre professoras estagiárias. Permitiu-me observar não só as interacções entre alunos, mas também esclarecer dúvidas e explicar algum ponto da matéria de uma forma mais personalizada, já que íamos às mesas ter com os alunos e trabalhar com eles. No final de cada aula, eu e a minha colega corrigíamos oralmente, pedindo a participação do grupo turma e esclarecíamos qualquer dúvida que ainda houvesse.

## **5. Prática Didáctico-Pedagógica**

### **5.1 Método de Trabalho**

A minha prática supervisionada de Português ocorreu entre o dia 3 de Fevereiro e o dia 19 de Março, apesar de ter também planificado a aula do dia 27 de Janeiro, como tinha sido sugerido. Dei os dois blocos de 90 minutos por semana, de forma a fazer um trabalho contínuo com os alunos sobre a 2.<sup>a</sup> sequência do programa: *Os Lusíadas* e *Mensagem*.

Enviava à minha orientadora os guiões de aula e os materiais por e-mail, com a antecedência necessária para correcções ou reajustamentos. No final da aula, havia sempre algum tempo para discutirmos algum aspecto. Esses comentários eram úteis para aulas posteriores, sempre com a intenção de melhorar o meu desempenho.

Em relação ao trabalho com os alunos, criei um e-mail com dois objectivos em mente: a entrega de trabalhos e o esclarecimento de dúvidas. Como não estava na escola todos os dias, achei importante haver outra maneira de os alunos me contactarem, se assim o pretendessem. A plataforma *moodle* também se revelou de grande utilidade: propunha algumas actividades e incluía outras fichas informativas que não dava na aula.

### **5.2 Materiais**

Recorri principalmente ao manual adoptado – *Plural 12.º ano* – e às obras estudadas – *Os Lusíadas* e *Mensagem*. Nas diferentes competências, utilizei também outros materiais, de forma a ter aulas mais diversificadas e criativas.

Levei fichas informativas para complementar os textos do manual e fichas de trabalho para treinar a interpretação de textos, em que a avaliação recaía sobre as competências da leitura e da escrita. Para estas últimas, recorri a diversos livros auxiliares, apresentados na bibliografia. Os *powerpoints* foram bastante úteis para

percorrer as linhas e entrelinhas do texto literário, assim como para esclarecer e treinar alguns conteúdos gramaticais. Ainda na aula, recorri às colunas e ao computador para ouvirmos “O Mostrengo”, dito por João Villaret; “Pedra Filosofal”, poema de António Gedeão e música de Manuel de Freire; “O Infante”, música de Dulce Pontes e “O Quinto Império”, por João Grosso. Na plataforma *moodle* pus outros exercícios referentes ao funcionamento da língua e ao texto expositivo-argumentativo.

### 5.3 Cooperação na Sala de Aula

Antes de entrar propriamente neste tema, julgo ser importante referir alguns aspectos anteriores à minha prática supervisionada. Nas aulas a que assisti no 1.º período, pude observar o trabalho desenvolvido pela minha orientadora com os alunos, não havendo, contudo, trabalho a pares nem de grupo. Observei também os alunos. Estando sentada atrás deles captei as suas atitudes de outra perspectiva e fui tomando notas sobre as suas atitudes e valores, a sua participação oral e também sobre as dificuldades encontradas.

Aliei essa observação ao diálogo que ia mantendo com a minha orientadora, para fazer a caracterização da turma e delinear as minhas propostas de trabalho das aulas futuras. Estabeleci as minhas metas: a) melhorar o rendimento escolar dos alunos, tendo em conta as suas dificuldades na disciplina e possíveis estratégias que os motivassem, e b) treinar as competências interpessoais.

Ainda neste período, propus um exercício com um poema de Alberto Caeiro, cuja correcção foi feita por mim, e que tinha como principal objectivo verificar como escreviam: quais as dificuldades sentidas na produção de texto, quais os erros mais frequentes, etc.

Já no 2.º período, propus uma actividade que intitulei “Poesia em Cadeia” (*cf. Anexo 10*). Vários papéis foram postos num saco preto contendo versos de Alberto Caeiro, Ricardo Reis e Álvaro de Campos. Cada aluno tirou três de uma vez, para que a actividade decorresse sem grande interrupções. O aluno A tinha que ler um conjunto de versos e escolher um colega (aluno B) que identificasse o heterónimo. De seguida, o aluno B lia o que tinha no seu papel e escolhia, por sua vez, outro colega. E assim por diante até fazer a ronda por todos os alunos.

Com esta actividade pude perceber as afinidades existentes entre eles: houve colegas que foram “chamados” mais que uma vez, enquanto outros ficaram para o fim.

Como referi na introdução, a cooperação na sala de aula teve duas vertentes: **a)**



Professor ⇔ Aluno(s) e **b) Aluno(s) ⇔ Aluno(s)**. Esta última foi tendo contornos da Aprendizagem Cooperativa, como a descrevi no ponto II, com recurso a alguns métodos informais, mas sem esquecer as ideias que trazia para a cooperação entre professor/alunos. Ambas as vertentes visavam o mesmo objectivo: o papel mais activo do aluno no processo ensino-aprendizagem.

Falarei primeiro da segunda vertente, pois vai ao encontro daquilo que referi no ponto II. Nos livros que li, particularmente no livro de Lopes e Silva, existem sugestões para explicar aos alunos os benefícios do modelo e apresentar os papéis aos grupos: a referência aos desportos de equipa e a exemplos de cooperação na actualidade (Haiti, Madeira). Cheguei a planificar trinta minutos da aula de 27 de Janeiro, de forma a explicar aos alunos em que consistia o modelo, os seus benefícios e a forma como iríamos trabalhar durante as próximas 10/12 aulas. Havia ainda uma actividade planeada utilizando um método informal da Aprendizagem Cooperativa: “Pensar, Formar Pares, Partilhar”<sup>13</sup>. Contudo, não consegui concretizar visto ser a aula de revisões para o teste e os alunos estarem com algumas dúvidas pertinentes. Tive entre 5 a 10 minutos no fim da aula em que utilizei a metáfora da viagem, para lhes transmitir a ideia de que todas as pessoas e materiais são importantes se desejarmos ter uma viagem agradável e chegar a bom porto. Aí tentei cumprir o primeiro passo da fase da pré-implementação (Johnson, Johnson e Smith, 1991) – especificar os objectivos de ensino (académicos e sociais).

De seguida, apresento cinco actividades que concretizei em sala de aula, tendo em conta a planificação e a (auto) avaliação. Utilizei algumas estratégias simples como escrever os passos-chave no quadro; explicar as instruções de forma clara e pedir a um aluno para as parafrasear; identificar e assinalar com clareza a localização de cada equipa de aprendizagem (Arends, 2008: 365). Nas doze aulas em que trabalhei com os alunos, tentei adaptar alguns métodos informais do modelo à turma específica que tinha à frente, ao tempo disponível e à matéria em curso.

Na primeira aula, 3 de Fevereiro, propus a **primeira actividade** que consistiu na realização de uma ficha de trabalho, a pares, sobre a *Mensagem* de Fernando Pessoa. Apesar de o trabalho ser a pares, cada aluno tinha uma ficha que tinha obrigatoriamente de ser preenchida. Os objectivos específicos passaram por: a) fazer uma transição suave entre aulas para a turma inteira e trabalho em pequenos grupos; b) manusear a obra; c)

---

<sup>13</sup> O leitor poderá consultar no **Anexo 11** a descrição dos métodos informais referidos neste ponto e no **Anexo 12** a planificação do espaço para todas as actividades. Estão também disponíveis, para consulta, todos os guiões de aula no dossier de estágio.

traçar a estrutura da obra. Esta actividade surgiu porque a maioria dos alunos ainda não tinha lido a obra; para além disso, era importante começar lentamente, com grupos pequenos e actividades simples que exigissem a cooperação (Lopes e Silva, 2009: 57).

Como havia apenas quatro livros da *Mensagem*, os pequenos grupos de dois ou três alunos transformaram-se em grupos de quatro ou cinco alunos, distribuídos pela sala como o leitor pode constatar no **Anexo 12**. Fora este contratempo, a actividade correu sem grandes problemas e os objectivos foram atingidos. Contudo, reparei que alguns alunos “andaram à boleia”, o que me alertou para a importância de grupos mais pequenos, em que a participação e a responsabilização de cada aluno tende a ser maior.

Na segunda aula, 5 de Fevereiro, sugeri a **segunda actividade** que consistiu no preenchimento de uma tabela com informações d’*Os Lusíadas* e de mais quatro epopeias (*Gilgamesh*, *Iliada*, *Odisseia*, *Eneida*) – cf. **Anexo 12**. O método de trabalho era o mesmo que a actividade anterior, isto é, trabalho a pares, mas com ficha individual. O objectivo específico era comparar as várias epopeias em seis aspectos: Proposição, Invocação, Dedicatória, Herói, Enredo, Maravilhoso Pagão ou Divino; realçando assim características inerentes ao género épico. Adaptei o método informal “Activar, organizar” (cf. **Anexo 11**), cujo objectivo é “relembrar os conhecimentos dos alunos em relação a um determinado conteúdo” (Lopes e Silva, 2009: 81).

Apesar de a aula ter começado muito bem, com a apresentação das várias epopeias e de ter contribuído para a motivação dos alunos, a actividade não correu como esperava. Posteriormente, percebi que a actividade em si não estava mal formulada, mas sim a própria planificação da aula. Em primeiro lugar, devia ter dado mais tempo para esta actividade. Resultado: não acabaram. Em segundo lugar, introduzi ao mesmo tempo a actividade seguinte, que estava direccionada apenas para *Os Lusíadas* (“Elementos de uma epopeia”). Resultados: não houve tempo para a segunda actividade e houve confusão de objectivos. Em terceiro lugar, devia ter feito esta actividade imediatamente a seguir à exposição oral, quando apresentei as quatro epopeias. Os objectivos seriam: a) sintetizar, por escrito, as informações que tinham sido dadas oralmente pelo professor; b) diagnosticar conhecimentos d’*Os Lusíadas*. Em vez disso, houve um corte em que escrevi no quadro algumas características gerais da obra, antevendo já a segunda actividade. Quis fazer muita coisa numa só aula, sendo a segunda actividade talvez desnecessária, dei muita informação e os alunos demoraram muito tempo a passar do quadro.

A **terceira actividade** foi realizada em duas aulas, dias 19 e 24 de Fevereiro, e

esteve direccionada para a comparação da primeira parte da *Mensagem* («Brasão») com o Plano de História de Portugal d’*Os Lusíadas*. Esta actividade exigiu mais planeamento e um método diferente. Recorri a algumas ideias do método “Aprendendo Juntos” (Lopes e Silva, 2009: 165 – 170), mas os meus objectivos enfatizaram mais o domínio da matéria do que a aquisição de técnicas de interacção positiva em grupo. Experimentei a atribuição de papéis com rotação: a) Guardião do Tempo, controla o tempo e avisa o grupo do tempo de que ainda dispõem; b) Verificador, certifica-se de que o trabalho é bem feito e anota as respostas do grupo. Mais informações sobre o método e a planificação da actividade podem ser lidos nos **Anexos 11 e 12**. Dois dos nove grupos tiveram dois poemas da obra de Fernando Pessoa, embora houvesse questões relacionadas com a História de Portugal. Para esta aula ser mais produtiva, indiquei um pré-requisito que foi como trabalho de casa: a pesquisa de alguns dados biográficos das personagens históricas que estão no «Brasão» e os principais acontecimentos históricos relacionados com cada personagem. No **Anexo 13** pus apenas um destes trabalhos de grupo como exemplo, mas os restantes estão disponíveis para leitura no dossier de estágio. Na produção deste trabalho, recorri ao manual adoptado e a livros auxiliares (*cf.* “Referências Bibliográficas”).

A implementação em sala de aula sofreu alguns imprevistos. Na primeira aula, seis dos dezanove alunos faltaram, o que me levou a um reajustamento dos grupos. A continuação do assunto sumariado na aula anterior remeteu o princípio desta actividade para o fim da aula, período de tempo que teve ainda que ser dividido para a entrega dos primeiros testes do 2.º período. A “preparação do trabalho de grupo”, no que diz respeito a especificação de regras, atribuição de papéis, distribuição de tarefas e materiais e mudanças de lugar demorou muito tempo. Na aula seguinte, os outros três grupos começaram o trabalho, mas perdeu-se ainda algum tempo na distribuição dos alunos pela sala. O comportamento inadequado de muitos alunos resultou num ambiente de trabalho menos agradável; senti a falta do treino das competências sociais.

Para além disso, não houve um trabalho autónomo (um dos meus objectivos) e foi bastante cansativo ser constantemente solicitada por todos os grupos de trabalho. Os alunos ainda sentiam muitas dificuldades na interpretação de texto e a tarefa que lhes propus talvez tenha sido demasiado longa e exigente. Contudo, realço a prestação de um grupo em particular (alunos 6 e 11) que só começaram esta actividade na segunda aula e responderam a oito das nove perguntas. Apesar de ter construído uma grelha de observação para os grupos (*cf.* **Anexo 6**), não a consegui utilizar. Após a realização

dessa actividade, distribuí um questionário pelos alunos, para avaliar a prestação do grupo (pode ser consultada no **Anexo 7**).

A **quarta actividade** decorreu no dia 19 de Março e consistiu na realização de uma ficha de trabalho: interpretação de três poemas da terceira parte da Mensagem (*cf. Anexos 11, 12 e 14*). O objectivo específico foi treinar competências de interpretação de texto. Esta actividade veio como substituição para a actividade que tinham iniciado na aula passada, a responder a um questionário do manual sobre o poema «O Quinto Império», em que tinham ficado muito no início.

Correu muito bem, foram cerca de vinte minutos em silêncio e a trabalhar individualmente e afincadamente. Recorri ao método “Já podem mostrar” (Lopes e Silva, 2009: 83): a actividade é feita individualmente e depois os alunos comparam as suas respostas com as do par. Esta aula serviu para reflectir sobre as estratégias que melhor se adequam à turma: um método sistemático de fichas de trabalho, aliado ao modelo da aprendizagem cooperativa, por mais tempo, poderia dar resultados positivos em termos de comportamento e de aproveitamento escolar.

A **quinta actividade** já tinha sido planificada duas vezes, porém foi na última aula que consegui realizá-la. O método utilizado foi “Pensar, Emparelhar e Partilhar” que tem como objectivos: partilhar informação, escutar activamente, discutir ideias, reforçar e aprofundar a aprendizagem, desenvolver a criatividade, o pensamento crítico e a auto-estima (Lopes e Silva, 2009: 141-145).

Partindo de dois versos – “É a busca de quem somos, na distância / De nós” («Noite», *Mensagem*) – sugeri aos alunos que reflectissem, individualmente e em silêncio. Ao meu sinal, pedi-lhes que discutissem as suas ideias a pares. Em seguida, passámos à terceira fase: a partilha. Como eram poucos, pedi a um aluno de cada par que partilhasse algumas dessas ideias com o resto da turma (*cf. Anexos 11 e 12*).

A cooperação entre professor ⇔ aluno(s) baseou-se no trabalho que fiz juntamente com os alunos durante a minha prática de ensino, onde todos tínhamos responsabilidades e atribuição de tarefas específicas. A interdependência positiva do trabalho de todos iria contribuir para a dinâmica da aula e para a construção activa do conhecimento.

Da minha parte, realço as estratégias e materiais que tiveram como finalidade treinar as competências de interpretação de texto, assim como as sugestões para a realização de um texto expositivo-argumentativo (que incluía a entrega de um mapa de ideias e de uma auto-avaliação do trabalho – *cf. Anexo 15*). Sugeri ainda a reescrita

desse texto, após a minha correcção. No entanto, apenas cinco alunos me entregaram esse trabalho e já no prazo-limite. Dos alunos, fui pedindo alguns trabalhos de casa que podem ser consultados no dossier de estágio. Propus ainda a pesquisa individual de um mito para a aula seguinte, em que teriam que fazer uma pequena apresentação oral e, quase em contrapartida, prometi-lhes contar o mito de Orfeu, que não conheciam.

No 3.º período, ainda dei uma aula de substituição à mesma turma, mas os materiais já estavam seleccionados pela Professora Rosário. Creio ser importante referir que a turma ainda fez duas actividades de grupo, o que me permitiu focar mais na interacção entre os alunos do que no conteúdo do trabalho desenvolvido.

#### **5.4 Avaliação e Reflexão dos Resultados**

*Os Lusíadas* e a *Mensagem* são obras muito exigentes e para mim foi um grande desafio levar os alunos à descoberta de textos literários tão ricos. Quis chamar-lhes a atenção para aspectos interessantes das obras, de forma a motivá-los para a leitura das mesmas. A bibliografia é enorme e tive que seleccionar aqueles livros que me pareceram mais úteis para as minhas aulas – Séneca tem razão quando diz “Qui docet discet” (“Quem ensina, aprende duas vezes”). Aprendi muita coisa e quis levar esse entusiasmo e esse conhecimento para a sala de aula. Apercebi-me da distância entre o que se sabe e o que se transmite, o professor preocupa-se com os conteúdos programáticos e depois aponta caminhos possíveis de acordo com as motivações dos alunos. Dei-lhes a conhecer outras coisas à volta das obras, como a epopeia de *Gilgamesh* e os mitos clássicos, porque sou da opinião que a sala de aula é propícia para saber algo mais do que aquilo que está no programa.

A matéria era exigente, mas pareceu-me um bom desafio, faltava adaptar o tema que tinha escolhido. Sabia que em dez/doze aulas seria difícil para mim conciliar o ensino da aprendizagem cooperativa com o ensino da matéria.

Nas actividades que desenvolvi procurei sempre fazer uma planificação cuidada e antecipada, de maneira a que as ideias pudessem amadurecer e os resultados em aula fossem positivos. Seguindo os passos propostos da fase da pré-implementação, noto que não dei a mesma importância a todos eles.

Julgo que não é muito relevante o facto de apenas ter atribuído papéis numa das actividades, pois a aprendizagem do modelo deve ser feita de forma gradual. Neste processo defende-se que no início do trabalho em equipa, o professor pode nem atribuir papéis ou, se o fizer, atribuir apenas papéis muito simples (Lopes e Silva, 2009: 28).

No entanto, dois dos passos que não cumpri e que senti como pré-requisitos para a fase da implementação foram o C) estabelecer os comportamentos desejados e o D) estruturar a interdependência positiva e a responsabilidade. Arends (2008) também alerta para o trabalho prévio de ensinar a cooperação, treinando competências sociais, de comunicação e de grupo. Para além disso, podia ter apostado mais na auto-avaliação dos alunos e das respectivas equipas, para lhes dar mais sentido de responsabilidade.

Ao planificar aulas em que havia trabalho a pares ou a três, pensei muitas vezes no papel do professor e mesmo na ideia que iria transmitir aos alunos e à minha orientadora. A matéria tinha que ser dada naquele espaço de tempo, o teste estava marcado, os próprios alunos me iam perguntando o que sairia no teste e tive medo que a introdução de novas formas de trabalho levasse a uma demora na aprendizagem dos conteúdos. As actividades exigiam muito tempo, o trabalho dos alunos não era tão rápido como previra e a sua falta de autonomia levavam-me a repensar a natureza e a duração das próximas actividades.

A terceira actividade foi a que me deu mais trabalho e a que me levou mais tempo para criar materiais: preparei fichas de trabalho para comparar a primeira parte da *Mensagem* com o Plano de História de Portugal d'*Os Lusíadas*. Para além dos materiais, preocupei-me em planificar desde logo a formação dos grupos, tendo em conta as actividades anteriores e o que já conhecia de cada aluno (desempenho escolar e comportamento). Planifiquei ainda a correspondência de cada grupo com os textos: os poemas da *Mensagem*, os excertos d'*Os Lusíadas* e as perguntas estavam destinados a alunos particulares. O trabalho era quase personalizado. Durante a planificação estipulei o objectivo da autonomia dos grupos, com a “experiência” da atribuição e rotação dos papéis; assim como uma forma de cada aluno avaliar o trabalho desenvolvido e saber também se tinha gostado de trabalhar com o colega, justificando.

Ao princípio, pensei que seria interessante uma apresentação oral de todos os grupos, para que todos pudessem observar o trabalho dos colegas e para que os alunos se sentissem mais responsabilizados pela tarefa que tinham em mãos. Contudo, quando fiz a planificação de todas as aulas e comecei a ver que o tempo era escasso para transmitir tanta informação, optei por não o fazer. O facto de pôr os alunos a trabalhar apenas dois textos, criou-me alguma ansiedade, pois não iam ficar com uma ideia geral da 1.<sup>a</sup> parte da *Mensagem*, nem do Plano da História de Portugal d'*Os Lusíadas*. Optei por fazer aulas mais expositivas até ao teste.

Durante as aulas em que decorreu esta actividade, os imprevistos que mencionei

acima, inclusive o nível elevado de barulho e o comportamento inadequado de muitos alunos (Palmer *et al.*, 2003), levaram-me a um certo desencanto e desmotivação em criar outras actividades que levassem muito tempo – a planificar e a realizar.

Apesar deste comportamento inadequado, não creio que a maioria dos alunos estivesse resistente a este método. Como era uma turma dinâmica e participativa, observei que os alunos gostaram de ter contribuído para a sua aprendizagem e perceberam as vantagens de trabalhar com um ou dois colegas. Talvez aqui a aprendizagem das competências sociais tivesse um objectivo de canalizar toda essa energia no bom sentido.

Os “bons alunos” não fizeram resistência ao modelo, mas falavam comigo sobre a “escolha” do colega com quem iriam trabalhar. Não pelo fraco desempenho escolar do colega, mas pelo empenho que essa pessoa punha, ou não, nas tarefas propostas.

A pesquisa que os alunos fizeram de um mito clássico para o contarem na aula seguinte despertou-me algum receio, pois não sabia se os alunos iriam corresponder às expectativas. Se todos fizessem o trabalho, não haveria tempo para dar matéria; se a maioria não tivesse feito, passaríamos à próxima tarefa, mas os outros talvez se sentissem desmotivados. Durante esses dias, pensei muito sobre as várias possibilidades que podiam ocorrer e a minha planificação ficou um pouco em aberto, pois a aula iria depender muito da informação que os alunos trouxessem. Felizmente, a aula correu muito bem, o que me deu incentivo e confiança nos alunos e em mim.

Esta experiência aliada às duas actividades que realizámos na última aula, assim como a melhoria do empenho escolar de alguns alunos deram-me motivos para acreditar na eficácia do modelo e ensinaram-me que a confiança e a persistência são dois factores determinantes para o êxito.

## **5.5 Elaboração e Correção de Testes<sup>14</sup>**

Dado que a minha prática de ensino recaiu sobre a segunda sequência, ficou combinado com a minha orientadora que o segundo teste do 2.º período era da minha responsabilidade. A elaboração e a correcção do mesmo seguiram a matriz e os critérios de correcção do exame nacional.

Tanto as perguntas como os cenários de resposta foram revistos pela minha orientadora com a antecedência suficiente para possíveis alterações. Os resultados ficaram aquém das expectativas, tanto minhas como dos alunos, o que revelou que ainda

---

<sup>14</sup> O teste que elaborei pode ser consultado no **Anexo 16**.

havia muito trabalho pela frente até ao exame.

Elaborei ainda outros dois testes diferentes para dois alunos: uma aluna teve uma crise de ansiedade durante a realização do primeiro teste e foi dispensada e o outro aluno encontrava-se no estrangeiro a participar numa prova desportiva.

Para além da atribuição da nota dos testes, fiz também as minhas sugestões para as notas do 2.º período, que a Professora Rosário levou em grande consideração. Baseei-me nas notas dos testes, no trabalho em aula e no trabalho em casa, na participação oral e no contrato de leitura, nas atitudes e valores e na presença em duas palestras com dois professores convidados da FCSH.

## **6. Palestras**

Quando soubemos que íamos dar aulas a turmas de 12.º ano, eu e a minha colega Luísa Nobre lembrámo-nos de convidar a Professora Doutora Paula Costa, Professora Auxiliar do Departamento de Estudos Portugueses da FCSH da Universidade Nova de Lisboa. Já tínhamos sido alunas da Professora e não tivemos dúvidas que seria a pessoa mais que indicada para falar de Fernando Pessoa. A Professora Paula Costa aceitou o nosso convite e só tivemos depois de acertar uma data que fosse compatível a ambas as partes.

Dia 15 de Janeiro de 2010, a sala 11 estava cheia de alunos e professores de Português que ouviram com grande entusiasmo a palestra intitulada «Fernando Pessoa: do “drama estático” ao “drama em gente”». Para mim e para a minha colega Luísa foi um prazer recebê-la na “nossa” Escola e para os alunos foi uma experiência positiva.

Por ocasião do Dia Mundial da Poesia (21 de Março), por iniciativa da nossa orientadora foi endereçado outro convite, desta vez ao Professor Doutor Gustavo Rubim, Professor Auxiliar do Departamento de Estudos Portugueses da FCSH da Universidade Nova de Lisboa, que também aceitou. Mais uma vez, a palestra esteve aberta a toda a comunidade educativa, em particular aos 12.º anos e à turma 11.º H que tinha aula àquela hora com a Professora de Português, Maria do Rosário Conceição.

No dia 18 de Março de 2010, voltámos à sala 11 para assistir à palestra intitulada «Poesia: a língua e os fantasmas». O Professor Rubim trouxe-nos dois poemas: “Ser” de Carlos Drummond de Andrade e “Fóssil” de Carlos de Oliveira. Os alunos gostaram e as alunas de Latim tiveram uma prestação muito boa. Foi sem dúvida um momento marcante nas comemorações do Dia Mundial da Poesia.

Apesar da publicidade aos dois eventos, feita quer pelos cartazes espalhados pela



escola, quer pela minha insistência junto dos alunos, as turmas de socioeconómicas tiveram poucos representantes. No entanto, os alunos de outras turmas e os professores de outras áreas permitiram encher a sala. A Escola teve o maior agrado em abrir as suas portas para dois Professores da FCSH e alunos e professores saíram mais ricos destes dois encontros.

## **7. Visitas de Estudo**

No dia 19 de Abril de 2010, alunos e professores do 12.º ano juntaram-se bem cedinho nos portões da escola para visitar o Convento de Mafra, local de visita obrigatória para quem vai começar o estudo da obra de Saramago. Assim, foram quatro autocarros cheios de boa-disposição e expectativa.

Chegados a Mafra, separámo-nos e enquanto algumas turmas prosseguiram rumo ao Convento, as outras foram visitar a Aldeia Típica de José Franco. Como afirma o site da Câmara Municipal de Mafra, os diversos ambientes reconstruídos, desde a escola ao barbeiro-dentista, passando pela lojinha de pão quente, são “ambientes a convidarem a viagens no tempo”. Mas o tempo estava um pouco nublado, motivo pelo qual não haveria tantos turistas a apreciar o que ficou da tradição de usos e costumes da região.

Depois do almoço livre por ambientes que lembraram Blimunda e Baltazar, chegou a vez de as outras duas turmas visitarem o Convento de Mafra. Começámos a visita da parte de fora e percorremos depois as várias salas e os grandes corredores. A guia que nos acompanhou soube entrelaçar de uma forma muito interessante a história do Convento e da própria vila de Mafra com a história que nos é contada em *Memorial do Convento* por José Saramago. Soube contar alguns pormenores sem desenlaçar a narrativa, para deixar aos seus ouvintes pontas soltas que fossem motivadoras para a leitura. Gostei imenso daquela visita guiada e julgo que a maioria dos alunos também gostou. Antes do regresso, ainda houve tempo para levar uns fradinhos, bolos típicos da região, para casa.

## **8. Reuniões e Conferências**

As primeiras reuniões tiveram lugar no dia 11 de Setembro. A Reunião Geral de Professores teve como objectivos a apresentação da Direcção Executiva da Escola ao corpo docente, a quem deram as boas-vindas e a especificação de algumas regras relacionadas com o funcionamento da Escola, assim como as medidas a tomar no caso

de Gripe A. A primeira Reunião do Departamento – núcleo de Português / Latim – serviu também para a apresentação dos docentes, a distribuição dos horários e outros assuntos internos.

Ao longo do ano lectivo tive ainda a oportunidade de assistir a outras Reuniões de Departamento, que me permitiram assistir ao debate dos professores sobre os assuntos relacionados com a prática lectiva e com a escola. Assisti à Reunião Intercalar do 1.º período da minha turma, em Novembro, e aos três Conselhos de Turma, no final de cada período. Nessas reuniões pude conhecer todos os professores da turma e saber a sua opinião sobre a turma, o que me permitiu traçar o perfil dos alunos a nível de comportamento e rendimento escolar.

Considero de extrema relevância estes momentos de encontro para discutir aspectos que dizem respeito a todos, alunos e professores, ambos agentes no desenvolvimento do trabalho em sala de aula. No entanto, penso que o tempo poderia ser mais rentabilizado na identificação de estratégias que tenham resultados positivos e na discussão de problemas reais que precisam de uma solução rápida e prática. Problemas como a indisciplina e o insucesso escolar que fossem discutidos por todos, de forma a *ver* a pessoa para além do aluno. Apercebi-me também que as circunstâncias nem sempre permitem a cooperação entre professores.

Para além das Reuniões de Professores, assisti a uma Conferência na Biblioteca da Escola, no dia 12 de Maio de 2010, cujo orador foi o Professor João Barroso, Professor Catedrático da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. A Conferência teve como título “Projecto Educativo como referencial de Auto-Avaliação da Escola” e teve dois pontos principais: 1) Projecto Educativo: mito e realidade; 2) o Projecto Educativo e a avaliação da escola. Foi muito interessante, discutiu-se aspectos da Escola e do papel do Professor que são essenciais para o futuro e para um caminho de mudança, face aos novos desafios deste século.

## **9. Convívio**

No final do ano lectivo, as turmas D e E, ambas de Ciências Socioeconómicas, convidaram os professores para um jantar de final de ano. Como não podia deixar de ser, eu e a minha colega Luísa Nobre estivemos lá; juntaram-se mais tarde o Professor Sérgio Miranda, professor de Educação Física e Director de Turma, e o Professor Rogério Nobre, professor de Matemática. Foi um bom momento de convívio.

## IV. ESTÁGIO EM LATIM

### 1. Caracterização da Turma<sup>15</sup>

Uma breve nota introdutória para referir que o Latim é uma disciplina de formação específica e opcional nos cursos de línguas e humanidades desta escola. A inscrição de alunos na disciplina de Latim está dependente das opções que a Escola oferece: Alemão, Geografia, Literatura, Matemática Aplicada às Ciências Sociais.

A turma H do 11.º ano tem trinta e um alunos, mas muitos estão a frequentar apenas as aulas de Inglês. Dessa turma, foram sete as alunas que escolheram Latim em detrimento de Alemão, por várias razões: seria mais proveitoso para o futuro (algumas querem seguir Direito), beneficiaria a aprendizagem do Português, o Alemão já era uma disciplina conhecida, convicção de que seria mais fácil do que o Alemão ou simplesmente pela pouca informação acerca das opções curriculares.

Com idades entre os 15 e os 18 anos, as alunas são todas de nacionalidade portuguesa, excepto uma que nasceu na Roménia e está em Portugal desde 1996. Trazem *backgrounds* distintos, seja pelo estatuto socioeconómico familiar, seja pela escola que frequentaram no 3.º ciclo. Quanto à disciplina de Latim, é uma turma bastante heterogénea, seja em relação ao desempenho em aula, ao aproveitamento escolar ou à motivação na disciplina. Há duas alunas cuja avaliação se situa num nível muito bom e esforçam-se bastante nas aulas. Há outras duas alunas cuja avaliação se situa num nível bom e que facilmente conseguiriam atingir o nível das outras se trabalhassem mais e fossem mais disciplinadas no estudo. Uma outra aluna está num nível suficiente, mas tem-se destacado pelo esforço, empenho e dedicação nas aulas e nos apoios. As restantes duas alunas mantiveram-se sempre num nível negativo, têm muitas dificuldades a nível de conteúdos e a nível de motivação para o estudo. Entretanto anularam a disciplina, tendo-se uma delas auto-proposto para exame.

### 2. Relação Pedagógica: afectos, cooperação e sensibilidade

Foi durante a *interacção* com as alunas, à medida que as suas personalidades e atitudes se foram revelando, que a minha opinião se foi construindo e a relação pedagógica com a turma se foi desenvolvendo numa relação baseada em afectos, cooperação e sensibilidade, solidificada ao longo do ano lectivo. Interação que não se confinou à sala de aula: os corredores da escola, a biblioteca, o pátio e os lugares a que

---

<sup>15</sup> Cf. **Anexo 17**: Dados mais significativos do inquérito realizado (o modelo poderá ser consultado no Dossier de Estágio).

fomos nas visitas de estudo foram espaços importantes na construção de uma boa relação pedagógica.

Quando iniciei a minha prática lectiva, estávamos ainda no início do ano e as alunas mostraram algum acanhamento e mesmo alguma desconfiança. Julgo que houve vários factores que contribuíram para esse facto. Apesar de a Professora Leonor ter feito a apresentação dos quatro mestrandos na primeira aula, não tive muito contacto com as alunas nas primeiras aulas. Não houve aquela oportunidade de início do ano que permite conhecermo-nos um pouco mais, ganhando mais confiança. Outro factor prende-se com o facto de que na primeira aula ia bastante nervosa e insegura, sentimentos que, de certeza, fiz transparecer aos alunos, embora de forma involuntária. Para além disso, senti, por parte de algumas alunas, uma atitude de “pôr à prova” os meus conhecimentos.

Esse acanhamento e desconfiança, por parte das alunas, e o nervosismo e insegurança da minha parte foram sendo ultrapassados. Todas as alunas me surpreenderam pela positiva e foi muito clara a ideia que nunca devemos julgar um aluno por aquilo que ele aparenta ser no início, devemos sim dar-lhe a oportunidade de *brilhar*. Consegui mais proximidade com algumas alunas, mas em Dezembro já me sentia à vontade com todas elas e criámos, sem dúvida, laços de cooperação e amizade.

### **3. Prática Didáctico-Pedagógica**

#### **3.1 Método de Trabalho**

Como éramos quatro estagiários para a mesma turma, definimos logo no início do ano as unidades didácticas e o período de tempo da nossa prática. Na primeira reunião de Setembro, eu e o meu colega David Rodrigues optámos pela primeira unidade – *A Educação e o Ensino* – mas havia o problema do horário. Das três aulas semanais, nós não podíamos ir à última, devido aos seminários da FCSH. Para além disso, o meu colega apenas conseguia garantir a aula de quarta-feira, porque estava, simultaneamente, a dar aulas de Português na Escola José Gomes Ferreira, em Benfica.

Devido às circunstâncias, as aulas tiveram que ser intercaladas entre mim, o meu colega David e a nossa orientadora, uma experiência diferente das nossas duas colegas de estágio que deram aulas seguidas. Esse facto exigiu da nossa parte um permanente diálogo e muita cooperação na planificação das actividades, pois as três aulas da semana eram dadas por professores diferentes. Para mim, a vantagem era a de que podia planificar tudo com mais calma e cuidado; a desvantagem passou pelo facto de o meu

trabalho ter sempre que ser continuado por outro professor, se não conseguisse realizar tudo aquilo que tinha planificado e *vice-versa*. Confesso que à quarta-feira me custava voltar a sentar-me como observadora.

Penso que as alunas não ficaram prejudicadas com este método, já que esta situação durou pouco mais de um mês e, além disso, às quintas-feiras a minha orientadora conversava com elas sobre o trabalho realizado nos outros dois dias.

### **3.2 Materiais**

Recorri bastante ao manual adoptado – *Novo Método de Latim, Latim A, 11.º ano* – e ao dicionário, pois eram as grandes ferramentas que as alunas traziam para a aula. Tentei diversificar os materiais e as estratégias, nos quatro núcleos principais: Cultura, Tradução, Gramática (conteúdos novos, revisões, retroversões), Relação Etimológica.

No manual, foram seleccionados os textos em português e em latim e alguns exercícios para treinar ou sistematizar conteúdos culturais e/ou gramaticais. Recorri também a fichas informativas para especificar conteúdos referentes ao tema ou para sistematizar algum conteúdo gramatical. As fichas formativas serviram para treinar as competências do conhecimento explícito da língua, assim como o recurso ao quadro que teve também um papel importante na tradução.

De forma a ser mais criativa e utilizar as novas tecnologias, aproveitei o retroprojector e, posteriormente, o computador de que todas as salas dispunham, para passar transparências e imagens referentes ao tema em estudo. Experimentei também o *powerpoint* para a tradução de alguns textos e para uma actividade de verbos.

### **3.3 Cooperação na Sala de Aula**

No início da minha prática lectiva, sabia que queria dar aos alunos a possibilidade de participarem mais, mas ainda não tinha chegado ao conceito de “Aprendizagem Cooperativa”.

Como mencionei acima, optei pelo primeiro tema do programa no início de Setembro. Essa opção levou-me a dar prioridade à preparação das aulas em termos de conteúdos temáticos e gramaticais, que exigiu muito tempo e dedicação, e a relegar para segundo plano a escolha de um tema de trabalho, comum às duas disciplinas.

Nas reuniões que se seguiram, a minha orientadora deu-me indicações muito precisas, no que diz respeito à escolha dos textos, aos conteúdos gramaticais, aos

materiais e estratégias que deveria ter em conta. Estas indicações, que tiveram o objectivo de me ajudar a planificar e a gerir o tempo das actividades, tiveram também um efeito de “imitação de um modelo”.

No início da minha prática lectiva, ainda não tinha ideias concretas daquilo que poderia experimentar na sala de aula em termos de “cooperação”. Só posteriormente pude reflectir sobre o que poderia ter feito de diferente: aproveitar os “métodos informais”, de curta duração, e variar mais as estratégias.

Assim, considero que foi uma fase experimental e a *cooperação* existiu sim, mas de uma forma ainda menos formal do que na disciplina de Português. E existiu graças às próprias alunas que estavam habituadas desde o ano passado a um trabalho de pares e muito autónomo, revelando uma grande maturidade e responsabilidade.

Na planificação, o meu objectivo era estruturar a aula de maneira a que pudesse solidificar as bases de um trabalho realizado com os alunos, em que eles tivessem um papel activo na aprendizagem.

O primeiro momento da aula era dedicado à cultura, o que proporcionava o diálogo com os alunos, por exemplo, através de visualização de imagens. Na primeira aula, os frescos de Pompeia e o mapa de Itália tiveram o objectivo de relacionar conhecimentos pré-adquiridos relativos à cultura de Roma (o que o aluno já sabe)<sup>16</sup>, com a introdução da matéria nova (“Educação Familiar”). Na terceira aula, os materiais de escrita deram início a uma viagem da imaginação em direcção a uma aula na antiga Roma. Na quarta aula, distribuí uma ficha informativa com um texto de Quintiliano sobre os deveres dos professores, versão em latim e em português<sup>17</sup>, que seria o ponto de partida para iniciar uma discussão a partir da questão: “Como é que as relações de amizade entre o professor e os alunos são importantes na aprendizagem?”. Nesse dia, o texto a traduzir também era de Quintiliano e falava sobre os deveres dos alunos. Nas outras aulas, o diálogo nasceu da leitura prévia sobre o tema que as alunas tinham feito em casa, com o objectivo de verificar o que sabiam.

No momento da análise e tradução de um texto em latim, pensei que devia utilizar estratégias mais direccionadas para as alunas com mais dificuldades e que, por isso, se sentiam mais inibidas em participar. Assim, na primeira aula e na quarta, requeri a participação de todas as alunas, individualmente. As alunas fizeram a análise do texto

---

<sup>16</sup> Cf. Programa de Latim do 10.º ano – Tema 5: “A vida em família”.

<sup>17</sup> Retirado de: MARTINS, Isaltina & FREIRE, Maria Teresa (2005). *Nova Itinera – Ano 2 – 11.º ou 12.º ano*. Porto: Edições Asa.

e a tradução do mesmo e recorri ao quadro para apontar aquilo que me diziam. Ao longo deste processo, procurei sempre fazer o papel de “guia”, mostrando às alunas os fios condutores do texto, principalmente àquelas que sentiam mais dificuldades. Apesar de contribuírem activamente, julgo que estive muito “presente”, isto é, não lhes dei aquela autonomia a que estavam habituadas, nomeadamente às alunas que tinham melhores notas. Estas últimas ressentiram-se deste ritmo mais lento e houve alguma desmotivação. Na segunda aula, fiz a análise da primeira frase no quadro, por ser de dificuldade acrescida, mas depois mudei de estratégia: a análise foi feita oralmente pelas alunas, com recurso a *powerpoint*. Na terceira aula, utilizei apenas o *powerpoint* e houve dois momentos distintos: 1.º) análise feita oralmente pelos alunos; 2.º) análise a pares e posterior correcção. Nestas duas aulas utilizei o quadro para sistematizar palavras invariáveis, complementos circunstanciais e conteúdos novos. Apercebi-me, contudo, que se havia vantagens em utilizar este recurso – era mais rápido – o tempo dispensado na actividade não justifica a eficácia dos resultados.

No que diz respeito à etimologia, as alunas tiveram um papel fundamental, pois os trabalhos de casa eram muitas vezes direccionados neste sentido. Normalmente, as palavras latinas eram escritas no quadro e a partir delas as alunas diziam palavras em português que estivessem relacionadas. Realizámos também uma pequena actividade: individualmente, as alunas tinham que escrever no caderno palavras em português relacionadas com a palavra latina *pater*. Tiveram um minuto para a realizar e depois partilharam.

Quando havia um novo conteúdo gramatical, disponibilizava sempre algum tempo para a realização de exercícios. A ficha sobre a oração infinitiva, as retroversões e a ficha de trabalho da aula de revisões<sup>18</sup> foram realizadas pelas alunas a pares / em grupo, existindo *cooperação*. Este trabalho permitiu-me observar as atitudes das alunas e estar mais disponível para o esclarecimento de dúvidas e para a motivação de cada grupo.

### 3.4 Avaliação e Reflexão dos Resultados

Com algum distanciamento, posso agora reflectir mais objectivamente sobre as aulas dadas. Foram as primeiras aulas do estágio e praticamente no início do 1.º período. Esses factos trouxeram algumas desvantagens e vantagens. Por um lado, o

---

<sup>18</sup> O leitor pode consultar esta ficha de trabalho no **Anexo 18**. As restantes fichas podem ser consultadas no dossier de estágio.

nervosismo e o desconhecimento da turma. Por outro lado, deu para perceber algumas das minhas dificuldades, reflectir sobre as planificações das aulas e sobre os materiais utilizados, assim como conhecer melhor a turma e estabelecer laços de afectividade, que também são importantes no processo ensino-aprendizagem.

As dificuldades sentidas, principalmente ao início, foram em grande parte relativas aos conteúdos da disciplina, cujo conhecimento é fundamental se queremos ser professores. Como referi à Professora Leonor no início do 1.º período, os dois anos de Latim na faculdade (a estudar latim) logo seguidos de um interregno de três levaram-me a ter lacunas no domínio desta língua e daí a minha dificuldade em transmitir conteúdos aos alunos. Essa dificuldade foi sendo ultrapassada por mais dedicação ao estudo do Latim nessas semanas.

O nervosismo sentido na primeira aula, que penso ser absolutamente normal, foi também sendo ultrapassado à medida que ganhava mais confiança em mim e à medida que as relações entre professor/aluno foram sendo cimentadas. Creio que à medida que conhecemos os alunos e estes nos conhecem melhor, estabelece-se uma maior confiança e mesmo cumplicidade. Podemos também adequar as nossas estratégias e os materiais, pois não planificamos para uma turma hipotética, mas sim para o 11.ºH que tem características específicas. Consegui com estas aulas ter a percepção de “descoberta” de cada aluna e ver em cada uma um caso único.

Nas planificações, noto que também aí senti algumas dificuldades no que diz respeito à identificação de objectivos e à diferenciação das actividades. Tive nesta tarefa de planificação a disponibilidade e a paciência da Professora Leonor, que me ajudou a superar estas dificuldades e a melhorar o meu trabalho. De igual forma, nos guiões de aula, fui tendo uma melhor percepção do tempo à medida das aulas dadas.

Quanto aos materiais posso dizer que houve alguma diversidade: manual, fichas formativas e informativas, uso do quadro, *powerpoint*. No entanto, sinto que as aulas foram um pouco monótonas, faltaram elementos lúdicos e algum dinamismo. Senti que me centrei demasiado no texto e na tradução. Bem sei que um dos mais importantes objectivos do exame é precisamente a tradução de um texto em latim, mas creio que tanto eu como os alunos iríamos beneficiar da diversidade das aulas. Por exemplo, fazer uma aula com mais exercícios gramaticais, sem recorrer a texto (seria talvez uma maneira de colmatar algumas dificuldades de algumas alunas), e levar outras coisas que ajudassem na motivação dos alunos.

Na aula de revisões, o trabalho de pares na realização de exercícios gramaticais



foi gratificante na medida em que não houve exposição da matéria, pude ir às mesas falar com as alunas, tirar as dúvidas, ajudá-las mais concretamente nas suas dificuldades. Julgo que nessa aula, assim como na aula de correcção do teste, consegui transmitir mais a minha personalidade e consegui um dinamismo que não alcancei nas outras aulas. Creio que foram mais espontâneas e daí terem resultado melhor.

Foi com a experiências destas aulas e das aulas de substituição às duas turmas de Português que a escolha do tema começou a ganhar forma. O meu interesse pela “cooperação” levou-me ao conceito de “Aprendizagem Cooperativa” e aos moldes que adquire este modelo dentro da sala de aula.

### **3.5 Elaboração e Correção de Testes<sup>19</sup>**

Dado que tivemos a primeira unidade didáctica a nosso cargo, eu e o meu colega David elaborámos o primeiro teste do ano. Considerámos todas as actividades que tinham sido desenvolvidas por nós, escolhemos um texto adequado ao tema e tentámos fazer um teste de nível intermédio, para que as alunas com mais dificuldades tivessem um resultado positivo, criando assim mais motivação para a disciplina.

Tive uma reunião prévia com a minha orientadora em que discutimos os critérios de elaboração e correcção/avaliação do teste, assim como uma reunião posterior para confrontarmos os resultados obtidos. Ficou combinado corrigirmos os três, embora essa correcção servisse apenas para o nosso treino e as classificações por nós atribuídas fossem consideradas apenas como “sugestões” e não como notas efectivas.

Os resultados foram heterogéneos, o que permitiu perceber que havia ainda um longo caminho a percorrer com algumas alunas e pensar nas melhores estratégias a utilizar no futuro, como a proposta de uma hora extracurricular de Apoio.

No fim dessa última reunião, a minha orientadora sugeriu-me dar a aula desse dia, que seria a correcção do teste. Não tinha planificado nada, pois a minha prática tinha terminado, mas o facto de ter feito a correcção dos testes em casa deu-me segurança e aceitei.

### **3.6 Reuniões com a Orientadora**

Durante a minha prática lectiva, tive reuniões regulares com a minha orientadora, cuja disponibilidade foi essencial para manter um diálogo permanente, com

---

<sup>19</sup> O teste que elaborei com o meu colega David Rodrigues pode ser consultado no **Anexo 19**.

vista à articulação dos conteúdos e actividades semanais. As planificações e os materiais que seriam utilizados na aula seguinte eram enviados por e-mail e analisados pessoalmente antes de cada aula, o que me permitiu adequar as estratégias ao tempo necessário para as executar e ao ritmo de trabalho das alunas.

A sua experiência didáctica e os seus conhecimentos de pedagogia também contribuíram de forma significativa para a minha reflexão no final de cada aula, ajudando-me a perceber as razões do sucesso ou insucesso das minhas decisões na gestão da mesma e a ter consciência daquilo que precisava de melhorar.

## **4. Observação de Aulas**

### **4.1 Leonor Sardinha**

Nas três aulas a que assisti, antes da minha prática, pude observar as alunas mais de perto e a relação, em geral, muito próxima que a minha orientadora mantinha com elas: fruto de um ano inteiro de trabalho, convívio e de conhecimento mútuos.

Esta observação prévia, embora curta, permitiu-me também perceber o tipo de trabalho que se exige numa aula de Latim do 11.º ano, permitiu-me distinguir os diferentes “momentos” da aula e conhecer algumas estratégias que se podiam aplicar a uma turma tão específica como aquela: pequena, sete alunas, mas que não deixava se ser heterogénea a nível de personalidades e de rendimento escolar.

Fui assistindo, ao longo do ano, a mais aulas da Professora Leonor, não só para continuar a seguir a turma, que se habituou à nossa presença, pelo menos um dia por semana, mas também para continuar a aprender com quem tem mais experiência e conhecimentos didáctico-pedagógicos.

### **4.2 David Rodrigues, Filipa Filipe e Luísa Nobre**

Como já referi, o estágio com a turma do 11.º H foi partilhado com três colegas e as minhas aulas intercaladas com as do meu colega David, por razões já especificadas.

Apesar de só a minha colega Luísa ter tido a possibilidade de assistir às minhas aulas, revelando-se a sua amizade e apoio imprescindíveis, consegui assistir a praticamente todas as aulas dadas pelos meus colegas.

Foi uma experiência muito útil e enriquecedora, na medida em que cada um de nós construiu uma relação pedagógica com as alunas de diferentes formas e tem maneiras diferentes de trabalhar com os alunos.

Nas aulas das minhas colegas realizaram-se também trabalhos de pares / em

grupo e consegui, de forma mais neutra, observar os comportamentos e atitudes das alunas, observar a forma como interagem com os seus pares e o trabalho que desenvolvem em grupo.

## **5. Apoio de Latim**

### **5.1 Método de Trabalho, Materiais e Cooperação**

No final do 1.º período, eu e os meus colegas de estágio achámos que seria uma boa ideia garantirmos o Apoio de Latim do 2.º período, dando o nosso contributo para a melhoria do desempenho escolar e da motivação das três alunas inscritas.

Por razões alheias ao estágio e por sobreposição das aulas de Português e/ou de Latim dadas pelos meus colegas, acabei por tomar maior responsabilidade nesta tarefa. O facto de muitas vezes ir apenas uma aluna também não justificava a presença de mais professores. Contudo, não posso deixar de mencionar o contributo da minha colega Luísa, na primeira sessão, e o contributo da minha colega Filipa, que conseguiu comparecer a algumas sessões.

Para este Apoio tínhamos apenas uma hora reservada por semana, o que dificultou a realização das actividades idealizadas no início. Cheguei à conclusão de que aquela hora seria aproveitada para esclarecimento de dúvidas e para treino daqueles conteúdos em que as alunas sentiam maior dificuldade. Apesar deste limite de tempo e de nunca saber se teria uma, duas ou três alunas, tentei incluir alguma criatividade e oferecer-lhes algo de diferente do que se fazia nas aulas.

Realizámos duas actividades de verbos, com recurso a cartolinas e com diferentes cores, e uma actividade sobre os complementos circunstanciais de lugar com imagens. Todas as actividades tiveram um momento de sistematização escrita, para ajudar à memorização. Intercalando com essas actividades, realizou-se um trabalho mais individualizado com recurso a fichas de trabalho<sup>20</sup> que tinham vários objectivos: exercitar a voz passiva, praticar o ablativo, estabelecer relações entre as funções sintácticas e os casos dos nomes, treinar os graus dos adjectivos, identificar os diversos pronomes num texto e encontrar o seu referente. No que diz respeito a outros conteúdos, nomeadamente, as orações completivas infinitivas e as orações condicionais, recorria aos textos já traduzidos do manual ou a fichas já distribuídas.

---

<sup>20</sup> Uma dessas fichas de trabalho poderá ser consultada no **Anexo 20**. As restantes fichas e actividades podem ser consultadas no dossier de estágio.

## 5.2 Avaliação e Reflexão dos Resultados

O trabalho realizado nas horas do Apoio contribuiu de forma significativa no desempenho de uma aluna em particular. Bastante insegura nas suas capacidades, com algum receio em participar e com muitas dificuldades na língua latina, foi uma aluna a quem me deu um prazer enorme ensinar. A dedicação, o empenho, a disponibilidade com que trabalhou dentro e fora da hora do Apoio deram-lhe uma maior segurança, permitiram-lhe arriscar mais nos testes e valeram-lhe uma boa nota no exame nacional.

As duas outras alunas não foram tão assíduas e trabalhadoras. No entanto, penso que as minhas próprias limitações no conhecimento da língua latina, acrescidas da minha falta de experiência de ensino, me dificultaram estruturar de forma mais positiva o processo ensino-aprendizagem. Gostava de ter feito mais para as motivar e para as ajudar a alcançar melhores resultados.

## 6. Outras Actividades com os Alunos

Para além das actividades lectivas, mais direccionadas para os conteúdos do programa, eu e os meus colegas de estágio sentimos a necessidade de criar um momento de descontração e de convívio, no final de cada período, que permitisse também maior aproximação e conhecimento mútuos.

Apesar de ser difícil encontrarmo-nos pessoalmente, as novas tecnologias e a responsabilidade de cada um permitiram uma *cooperação* entre professores estagiários, com o objectivo de criar uma *última* aula diferente e mais dinâmica, aliando os temas de cada um. A *cooperação*, a *motivação*, a *criatividade* e o *humor* foram as nossas principais ferramentas na construção destas actividades, para as quais tivemos o apoio incondicional da nossa orientadora, que manteve sempre a porta aberta da sala de aula e nos deu liberdade para as nossas “experiências educativas”.

No final do 1.º período, houve chocolates, postais para cada aluna (feitos pela Luísa Nobre, que era a nossa especialista em artes manuais), imagens do Natal em várias capitais do mundo, música e uma actividade com provérbios em latim. Cada aluna teve um provérbio relacionado com a sua personalidade, traduzia-o com a nossa ajuda e escolhia uma colega que o comentasse.

No final do 2.º período, também tivemos chocolates para partilhar e uma actividade com palavras relacionadas com a Páscoa. Dividimos a turma em dois grupos e fizemos o jogo da “Forca” – cooperação e competição. Apesar de ser um jogo para

crianças, as alunas aderiram bem à ideia.

No final do 3.º período, foi mais complicado estruturarmos uma actividade: as alunas estavam preocupadas com o exame nacional e nós com o relatório. Contudo, houve tempo para um pequeno momento de convívio, com direito a bolinhos caseiros!

## **7. Visitas de Estudo**

Fora da sala de aula, houve dois momentos que serviram não só os objectivos programáticos<sup>21</sup>, mas também o objectivo de desenvolver a cooperação com responsabilização individual e colectiva: as visitas de estudo ao Museu da Cidade de Lisboa e à cidade de Évora. A organização destas visitas esteve ao cuidado da nossa orientadora e dos professores estagiários.

No fim do 1.º período, visitámos o Museu da Cidade de Lisboa na companhia de uma guia que nos falou da cidade de Olisipo (séc. II a.C. – séc. V. d.C.). Vimos alguns elementos arquitectónicos encontrados (lápides, objectos de cerâmica e de vidro), assim como uma grande maquete da cidade de Lisboa, antes do terramoto de 1755.

A visita à cidade de Évora realizou-se no dia 28 de Abril de 2010 e esteve aberta a toda a comunidade educativa. Foram connosco a Professora Isabel Taxa, professora de Inglês e directora de turma; a Doutora Angelina Atalayão, professora de Direito, e o Professor Manuel Rodrigues, nosso orientador da FCSH.

A viagem de comboio e a viagem a pé pelos lugares mais emblemáticos da cidade proporcionaram-nos momentos de aprendizagem e de convívio que ficaram registados nas fotografias que tirámos e com as quais fizemos uma exposição na Escola.

Extracurricularmente, eu e a minha colega Filipa Filipe achámos que seria interessante visitar ainda o Museu do Teatro Romano, aproveitando a iniciativa da Noite dos Museus, com vista a assinalar o Dia Internacional dos Museus (18 de Maio).

## **8. Reuniões**

Tive a oportunidade de assistir à primeira Reunião Intercalar, em Novembro, e aos três Conselhos de Turma, no final de cada período. Foi aí que conheci os outros professores e que tive conhecimento das características gerais da turma e de problemas que alguns alunos enfrentaram ao longo do ano.

As minhas reflexões sobre este tópico já foram apresentadas no ponto III.8.

---

<sup>21</sup> Proporcionar o enriquecimento cultural, promovendo novas experiências educativas; complementar as actividades da aula; criar hábitos de reflexão; entrar em contacto com vestígios da presença romana.

## **V. Outras experiências educativas**

### **1. Observação de Aulas na Escola Secundária José Gomes Ferreira (Benfica)**

Foi no 3.º período que tive a oportunidade de observar outras aulas, para além das aulas das minhas orientadoras, e fora também da realidade escolar da ESPN.

Os meus colegas, Filipa Filipe e David Rodrigues, convidaram-me para ir conhecer a escola onde estavam a estagiar e também para assistir a uma aula da Professora Regina Garcia, a orientadora de ambos. Mande e-mail à Professora Regina, perguntando-lhe se isso seria efectivamente possível, cuja resposta foi positiva e, como tal, aceitei o convite. Depois surgiu ainda a oportunidade de assistir a outras duas aulas de outros dois Professores: a Professora Helena Prata e o Professor Luís Prista.

Assisti a duas aulas do 11.º ano da Professora Regina e da Professora Helena, que estavam naquele período a trabalhar *Os Maias* de Eça de Queiroz, e a uma aula do 12.º ano do Professor Prista. Como aluna e professora, surpreendeu-me pela positiva a forma como o Professor trabalha em aula: não há sumários nem testes e os alunos desenvolvem desde cedo um trabalho autónomo com o recurso a muitas fichas de trabalho. Os concursos de leitura e a utilização de *sketchs* do Gato Fedorento para ensinar gramática são também elementos recorrentes nas suas aulas.

Esta experiência foi importante no meu ano de estágio, pois permitiu-me alargar os horizontes no que diz respeito a diferentes culturas de escola, a diferentes estratégias e métodos utilizados em aula.

Não posso deixar de expressar o meu agradecimento pela disponibilidade dos Professores que me receberam de portas abertas e cuja simpatia, aliada ao agradável ambiente que se respirava, me fizeram sentir muito bem recebida na Escola Secundária José Gomes Ferreira em Benfica.

## VI. ANÁLISE E REFLEXÃO CRÍTICA DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

*"O que eu ouço, esqueço. O que eu vejo, lembro. O que eu faço, aprendo."*

Confúcio

Na fase final e com um certo distanciamento do estágio, julgo ser relevante dedicar uma pequena parte deste relatório à análise e reflexão crítica, não só da *minha* prática de ensino supervisionada, mas também de questões com um carácter mais geral.

Considerando o meu **tema**, a Cooperação na Sala de Aula, questiono-me acerca das opções que tomei, desde a planificação das actividades, a formação de grupos e a (in)existência de materiais até à implementação dos princípios da Aprendizagem Cooperativa. Reconheço que devia ter tido a preocupação de planificar e aplicar, nas primeiras aulas, actividades que ajudassem ao desenvolvimento da interdependência positiva e das competências sociais básicas ao trabalho de grupo. Se tivesse “perdido” tempo no início a explicar o conceito de cooperação (os seus cinco elementos básicos) e tivesse “perdido” tempo a identificar, com os alunos, as razões da implementação de um novo tipo de abordagem e os benefícios que poderiam daí advir, talvez tivesse “ganho” tempo e as dificuldades diminuíssem.

Naquelas seis e doze **aulas**, a Latim e a Português, respectivamente, senti a pressão de “dar matéria”. Não só porque estava em jogo um exame nacional no fim do ano, para ambas as disciplinas, não só porque o teste já estava marcado e as próprias orientadoras já tinham feito a sua planificação anual, mas também porque estava a ser avaliada. E essa avaliação não passava apenas pela aplicação de um tema na sala de aula, mas também pelos conhecimentos científicos, pela competência didáctico-pedagógica e também pela relação pedagógica estabelecida com os alunos.

Com os pré-requisitos comprometidos, tentei colmatar as faltas com uma boa planificação de aula, com a criação de materiais e com algumas actividades ligadas aos conteúdos programáticos, mas que estivessem também relacionadas com o meu tema. Todavia, o professor não trabalha sozinho, a aula “acontece” *em conjunto* com os alunos, também eles agentes no processo ensino-aprendizagem, e nem sempre tudo corre como o previsto. Essa **imprevisibilidade** consistiu na falta de pontualidade e assiduidade, na inexistência de materiais (Manual) e no comportamento inadequado, por parte de alguns alunos – caso do Português. Os aspectos mais marcantes no caso do Latim foram o processo longo da tradução aliado à falta de “disponibilidade” em

participar, por parte de algumas alunas – a dificuldade de uma turma com sete alunas.

Questiono-me também acerca de dois aspectos importantes neste modelo de ensino e que Palmer *et al.* (2003) também evidenciam: o tempo e a avaliação. O **tempo** é importante se queremos ter sucesso neste modelo. Antes de iniciar o trabalho em equipa, é necessário ensinar a Aprendizagem Cooperativa e desenvolver as competências sociais básicas. A coesão do grupo; a realização das tarefas (com a rotatividade de papéis); a celebração do sucesso; a avaliação individual e de grupo (que pode passar por uma apresentação oral de todos os grupos); a reflexão por alunos e professores são etapas que levam o seu tempo. Daí ser importante avaliar a qualidade / quantidade: pensando no provérbio latino *Festina lente* ou, na popular tradição portuguesa: *Depressa e bem não há quem...*

Quanto à **avaliação** é de máxima relevância quando pensamos em alunos do Ensino Secundário. O pouco peso que os trabalhos em aula e em casa têm na classificação final teve efeitos negativos, na minha opinião. Como todos os alunos querem ver o seu trabalho reconhecido, a pouca percentagem que era dada a estes trabalhos (5% - Trabalhos; 10% - Atitudes e Valores; 5% - Participação [25% - Oralidade]) comparada com a percentagem que era atribuída aos testes (60%) levou ao desinteresse e à desmotivação de muitos alunos. As recompensas não são cooperativas, mas sim competitivas (*cf.* Arends, 2008: 344-345). E daí o paradoxo. Este aspecto é mais relevante na disciplina de Português, já que em Latim o trabalho em aula é muito significativo na atribuição da nota final, seja trabalho individual, de pares ou em grupo.

Também gostava de deixar um pequeno apontamento relacionado com a minha **formação científica** e com o **estágio**. Com este trabalho, apercebi-me da riqueza em conhecer e aplicar este modelo. Creio que seria valioso, para todos os professores em formação, o conhecimento de vários tipos de modelos, técnicas e estratégias que fossem concretizáveis na prática. Creio que só haveria benefícios na observação das aulas de professores eficazes na implementação desses modelos, técnicas e estratégias. Por último, considero que as poucas aulas que pude administrar são incipientes para uma boa formação prática.

Estes aspectos levaram-me a reflectir sobre a eficácia do modelo, tendo em conta as minhas acções e os meus condicionalismos, e a repensar a formação de professores e os papéis do Professor e da Escola, que continua a ser uma das instituições sociais que menos se caracteriza pela actividade cooperativa, sendo a competição uma das suas principais características (Lopes e Silva, 2009; Johnson e Johnson, 1994 e 1998).



## VII. CONCLUSÕES

*“Effugere non potes necessitates, potes vincere.”*

Sêneca

Quando iniciei o meu estágio, as ideias da aprendizagem centrada no aluno e da abordagem construtivista do conhecimento lavaram-me a acreditar que, mesmo sem experiência na Escola, poderia de alguma forma contribuir para o *crescimento* dos alunos. Sabendo os *nossos* lugares dentro da sala de aula como professor / alunos, questionei-me muitas vezes sobre qual seria o meu papel. Alunos que me viram sentar *lá atrás*, que se sentaram ao meu lado, que me pediram material escolar, que me disseram ou perguntaram certas coisas que não falavam à(s) minha(s) orientadora(s).

Digo, sinceramente, que me senti muito mais próxima dos alunos, com os quais, tinha a certeza, queria estabelecer uma relação de cooperação. E a Aprendizagem Cooperativa foi o caminho que escolhi, tendo em conta os meus interesses, mas também acreditando nos seus benefícios para alunos com dificuldade no desempenho escolar, alunos desmotivados com a própria escola e sem interesse pela disciplina – a Latim ou a Português.

No que diz respeito às aulas propriamente ditas, e usando a metáfora da viagem (tão familiar ao longo deste ano), não me senti como capitã na sala de aula, como me perguntou, curiosamente, uma aluna de Português na minha primeira aula. Disse-lhe que seria mais como o “homem do leme”. Tinha autonomia suficiente para criar estratégias que nos permitissem chegar aos nossos objectivos, tinha a responsabilidade de criar um bom ambiente de trabalho e de “conduzir” a aula por experiências que nos enriqueceriam a todos (professores e alunos), tanto a nível do *aprender* e do *aprender a fazer*, como a nível do *aprender a ser* e do *aprender a viver com os outros* (os quatro grandes pilares da Educação para o Séc. XXI, definidos pelo Relatório Delors) (citado por Silva, 2007: 113).

Com uma personalidade idealista, como este ano me chegaram a caracterizar, pensei que a viagem pelo caminho da cooperação seria feita com ventos favoráveis, acreditando que todos os alunos iriam colaborar. No entanto, aprendi que a *interacção* entre professor/alunos e alunos/alunos não é fácil e aprendi também que a *cooperação* é um processo muito mais complexo, exigente, persistente e desafiador do que supunha à partida. Apercebi-me, recorrendo aos autores estudados e à minha própria reflexão, de que erreí muitas vezes e que podia ter feito melhor. Contudo, houve alguns frutos dos

quais me orgulho. Estes resultados positivos e negativos contribuíram para um crescimento pessoal e, apesar das dificuldades, faço um balanço positivo deste ano de estágio.<sup>22</sup>

Sei que me falta muito para ser um “professor fascinante”, como o define Cury (2008). Ainda tenho muito para aprender, nomeadamente no que toca à escolha de métodos e técnicas eficazes para as necessidades de um grupo turma específico e para as dificuldades individuais dos alunos. Ainda tenho muito para aprender no que toca a ser capaz, no meio do caos, de encontrar ou criar estratégias criativas e inteligentes que surpreendam e que nos motivem, a mim como professora e a eles como alunos, a continuar a caminhar com um novo ânimo e mesmo com um novo sentido na escola e no processo ensino-aprendizagem.

Afinal, o que interessa é mesmo esse *caminhar*, sem o qual não se constrói o caminho (António Machado, 1875-1939) e ser um “professor fascinante” será a minha “Ítaca”, meta à qual Kontantinos Kavafis (1863-1933) recomenda não termos pressa de chegar, pois o essencial são as aprendizagens e as experiências enriquecedoras que vamos ganhando no caminho.



---

<sup>22</sup> No **Anexo 21**, o leitor pode consultar ainda um inquérito que me ajudou a reflectir sobre o trabalho realizado e sobre o desenvolvimento do tema “Aprendizagem Cooperativa”. Um outro inquérito que diz respeito à minha avaliação como professora – avaliação feita pelos alunos – está disponível no dossier de estágio.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Gerais:

- ARENDS, Richard I. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill, 7.<sup>a</sup> edição.
- BARBOSA, Lisete (1995). *Trabalho e dinâmica dos pequenos grupos*. Porto: Edições Afrontamento.
- CURY, Augusto (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes: Como formar jovens felizes e inteligentes*. Cascais: Editora Pergaminho, 1.<sup>a</sup> edição.
- DÍAZ-AGUADO, Maria José (2000). *Educação intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editora, capítulo 5.
- DUARTE, Inês & MORÃO, Paula (org.) (2006). *Ensino do Português para o Século XXI*. Lisboa: Edições Colibri.
- GUERRA, Maria Luísa [autoria e coordenação] (Nov. 2005). *Liceu Pedro Nunes. No centenário da sua criação*. Lisboa: Maria Luísa Guerra.
- JOHNSON, D. & JOHNSON, R. (1998). “Cooperative learning and social interdependence theory”. Disponível em URL: <http://www.co-operation.org/pages/SIT.html>. Consultado em 17/07/2010.
- JOHNSON, D. & JOHNSON, R. (1994). “An overview of cooperative learning”. Disponível em URL: <http://www.co-operation.org/pages/overviewpaper.html> (1.º artigo). Consultado em 17/07/2010.
- JOHNSON, D. & JOHNSON, R. (s.d.). “Cooperative learning”. Disponível em URL: <http://www.co-operation.org/pages/cl.html>. Consultado em 17/07/2010.
- JOHNSON, D. & JOHNSON, R. (s.d.). “The cooperative school”. Disponível em URL: <http://www.co-operation.org/pages/cs.html>. Consultado em 17/07/2010.
- LOPES, José & SILVA, Helena (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa e Porto: Edições LIDEL.
- MEDINA, Isabel [coordenação e textos] (2007). *Anuário 2006 – Liceu Pedro Nunes. Comemorações do Centenário*. Lisboa: Escola Secundária de Pedro Nunes.
- PALMER, G.; PETERS, R. & STREETMAN, R. (2003). “Cooperative learning”, in *Emerging perspectives on learning, teaching and technology*. M. Orey (Ed.). Disponível em URL: [http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Cooperative\\_Learning](http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Cooperative_Learning). Consultado em 17/07/2010.
- PINTO, Manuel *et al.* (2000). *As pessoas que moram nos alunos: ser jovem, hoje, na escola portuguesa*. Porto: Edições Asa, 1.<sup>a</sup> edição. Coleção: Perspectivas Actuais.
- SAPON-SHEVIN, M.; AYRES, B. & DUNCAN, J. (s.d.). “Cooperative learning and inclusion”. Disponível em URL: <http://www.co-operation.org/pages/overviewpaper.html>.
- SILVA, Maria do Carmo Vieira da (2007). A relação «saber científico» e «experiência» na profissão docente. In *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas* (19); pp. 107-118.

### Específicas (Português):

- AAVV (2002). *Programa de Português, 10.º, 11.º e 12.º anos*. Lisboa: ME-DEB.
- AAVV (2007). *Plural 12.º ano*. Lisboa: Lisboa Editora.
- AMARO, Alice (2009). *Português 12.º ano – o essencial*. Lisboa: Edições Asa.
- AMOR, Emília (2006). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Porto: Porto Editora.

- BENEDITO, Silvério (2008). *Para uma leitura de Os Lusíadas de Luís de Camões*. Barcarena: Editora Presença. Coleção Textos de Apoio (Nova Série).
- CHEVALIER, Jean & Alain CHEERBRANT (s.d.). *Dicionário de Símbolos*. Lisboa : Teorema.
- COELHO, Jacinto do Prado (1983). *Camões e Pessoa: poetas da utopia*. Mem Martins: Edições Europa América.
- CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley (2002). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- GRIMAL, Pierre (2004). *Dicionário da Mitologia Grega e Romana*. Algés: Difel.
- HIPÓLITO, Nuno (2007). *As Mensagens da Mensagem*. Lisboa: Edições Parceria A. M. Pereira Livraria Editora.
- JACINTO, Conceição & LANÇA, Gabriela. *Análise das obras Os Lusíadas – Luís de Camões – e Mensagem – Fernando Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- PAIS, Amélia Pinto (2002). *Para compreender Os Lusíadas*. Porto: Areal Editora.
- PAIS, Amélia Pinto (2003). *Para compreender Fernando Pessoa*. Porto: Areal Editores.
- PESSOA, Fernando (2000). *Crítica: ensaios, artigos e entrevistas*. Lisboa: Edição Fernando Cabral Martins e Assírio & Alvim.
- PESSOA, Fernando (2002). *Mensagem*. Lisboa: Edição Fernando Cabral Martins e Assírio & Alvim.
- PESSOA, Fernando (2008). *Mensagem*. Coimbra: Edição António Apolinário Lourenço e Angelus Novus.
- SILVA, Lúcia & MAGALHÃES, Olga [criação intelectual] (2008). *Guia de Estudo Português 12.º ano*. Porto: Porto Editora.
- SILVA, Maria Alda Loya Soares (1988). *A leitura como viagem. Uma abordagem de Os Lusíadas na Escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- TROUSSON, Raymond (1988). *Temas e Mitos. Questões de método*. Lisboa: Horizonte Universitário.

### **Específicas (Latim):**

- AAVV (2001). *Programa de Latim, 11.º ou 12.º anos*. Lisboa: ME-DEB.
- ALMEIDA, Adriano Nunes de (Maio, 1952). “Técnicas de Tradução Latina”. In: *Labor*, Ano XVI, Aveiro, n.ºs 121 (pp. 542 e 556) e 122 (pp. 615-625).
- BORREGANA, António & BORREGANA, Ana (2005). *Novo Método de Latim 11.º ano*. Lisboa: Lisboa Editora.
- LOPES, Maria Alcina dos Mártires (2001). *Maximo Gaudio Linguam Latinam Disco: Guia de iniciação ao Latim*. Lisboa: Universitária Editora.
- MARTINS, Isaltina & FREIRE, Maria Teresa (2005). *Nova Itinera – Ano 2 – 11.º ou 12.º ano*. Lisboa: Edições Asa.
- MARROU, Henry-Irénée (1966). *História da Educação na Antiguidade*. São Paulo: Herder: Ed. da Universidade, pp. 357-372, 386-394, 411-422.
- PEREIRA, M.<sup>a</sup> Helena da Rocha (s.d.). *Estudos de História da Cultura Clássica*, II vol. Cultura Romana. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SPALDING, Tassilo Orpheu (1973). *Guia Prático de Tradução Latina*. São Paulo: Editora Cultrix.

## **ANEXOS**